

2003

# Théorie des intelligences multiples et didactique du français aux Etats-Unis

Rachel Elizabeth Safier  
*San Jose State University*

Follow this and additional works at: [https://scholarworks.sjsu.edu/etd\\_theses](https://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses)

---

## Recommended Citation

Safier, Rachel Elizabeth, "Théorie des intelligences multiples et didactique du français aux Etats-Unis" (2003). *Master's Theses*. 2463.  
DOI: <https://doi.org/10.31979/etd.rf4y-qjbe>  
[https://scholarworks.sjsu.edu/etd\\_theses/2463](https://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/2463)

This Thesis is brought to you for free and open access by the Master's Theses and Graduate Research at SJSU ScholarWorks. It has been accepted for inclusion in Master's Theses by an authorized administrator of SJSU ScholarWorks. For more information, please contact [scholarworks@sjsu.edu](mailto:scholarworks@sjsu.edu).

THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES  
ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AUX ÉTATS-UNIS

A Thesis

Presented to

The Faculty of the Department of Foreign Languages

San José State University

In Partial Fulfillment

of the Requirements for the Degree

Master of Arts, French

By

Rachel Elizabeth Safier

August 2003

UMI Number: 1417499

## INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.



---

UMI Microform 1417499

Copyright 2004 by ProQuest Information and Learning Company.

All rights reserved. This microform edition is protected against unauthorized copying under Title 17, United States Code.

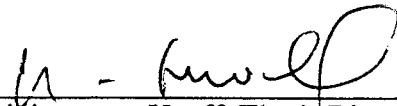
ProQuest Information and Learning Company  
300 North Zeeb Road  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

© 2003

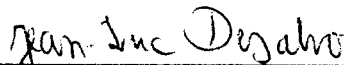
Rachel Elizabeth Safier

**ALL RIGHTS RESERVED**

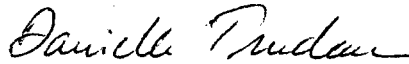
APPROVED FOR THE DEPARTMENT OF  
FOREIGN LANGUAGES



Dr. Dominique van Hooff, Thesis Director



Dr. Jean-Luc Desalvo

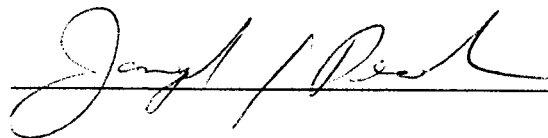


Dr. Danielle Trudeau



Dr. Dominique van Hooff, Department Chair

APPROVED FOR THE UNIVERSITY



## ABSTRACT

### THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AUX ÉTATS-UNIS

By Rachel E. Safier

This thesis addresses the unexplored link between the theory of multiple intelligences and the study of French in the second language classroom. It questions the goals employed in traditional education and standardized testing that do not correspond to the students' learning needs. Students are disenchanted with their foreign language learning experience that is based on verbal and mathematical competences. These approaches do not highlight the diverse students' strengths.

This thesis examines a methodology which offers lessons utilizing the multiple intelligence theory of Howard Gardner. As a result, the teacher creates a dynamic learning environment for his or her students. The use of more diversified lesson plans leads to an authentic assessment of the students' language proficiency. As a result, the teacher instills a greater desire to learn. The French classroom touches upon extensive subject matter across the entire curricula. It is an ideal setting where multiple intelligences can be put into practice.

## **Acknowledgements**

The process of writing this thesis could not have been completed without the help and support of many people. In particular, I must thank my advisor and thesis chairperson, Dr. Dominique van Hooff, without whose numerous helpful and inspiring suggestions this manuscript could not have been completed. I am the most appreciative of her for dedicating her full energy toward the editing process, but also for motivating me to reach my highest potential in creating the PowerPoint presentation that accompanies this document. Special thanks must also go to my committee members, Dr. Danielle Trudeau and Dr. Jean-Luc Desalvo, for their engaging coursework. These three professors have enabled me to become confident in my oral presentations, written research work, and technological knowledge. They have also demonstrated the skills of what it is to be an excellent teacher that I desire to embody.

I am also grateful to Mark Zeminsky for aiding me with the structure and process of writing a research paper. I would like to acknowledge the team of the Bay Area Foreign Language Program (BAFLP) at Stanford who gave me many of my ideas for the lesson plans. In addition, I would like to recognize Denise Keplinger for giving me the wonderful opportunity to teach for my first time and for providing many energizing activities.

Finally, I would like to express my gratitude to my entire family, especially my mother, Lynne Wells, and my sister, Jenny Palmero, for brainstorming with me and helping me to be patient with the process of writing a thesis.

## Introduction

Cette thèse est écrite sous forme de guide pratique pour les professeurs enseignant le français au niveau secondaire. Elle peut être utilisée à l'université, mais son but principal est de faciliter l'apprentissage du français des élèves entre l'âge de 11 à 18 ans. Cette méthode cible les niveaux 1 à 4 au collège et au lycée. Nous présentons une approche théorique pour répondre aux besoins des professeurs de français qui veulent encourager la réussite de chaque élève dans la classe. La théorie des « Intelligences multiples » exposée par Howard Gardner dans *Frames of Mind* (1983) et *Intelligence Reframed* (1999) offre une solution aux échecs du système pédagogique actuel aux États-Unis. Nous présenterons également les théories d'André Giordan, d'Eric Jensen, de Daniel Goleman et de Thomas Armstrong.

Depuis la fin du dix-neuvième siècle, les résultats des examens standardisés sont en déclin. Par contre, l'utilisation de ces examens est encouragée par l'administration pédagogique pour mesurer les progrès des élèves et des écoles. Les psychologues ont fait des recherches sur le développement du cerveau pour mieux comprendre ce qui s'appelle « l'intelligence » des élèves afin d'adapter les examens à l'apprentissage des apprenants. Mais la normalisation des examens ne répond pas aux besoins de tous les élèves car chaque élève a une façon d'apprendre qui lui est unique.

Bien que les approches pédagogiques des écoles américaines se normalisent, les élèves par contre sont de moins en moins motivés par les approches traditionnelles. Les sujets les plus encouragés dans les écoles américaines sont les cours de base tels que les



mathématiques, les sciences et l'anglais ; mais avec l'essor des cours supplémentaires, l'élève cherche une nouvelle manière d'apprendre qui lui est propre.

C'est la responsabilité du professeur de langues étrangères d'aider chaque élève à réussir dans son cours. L'enseignement des langues étrangères offre une multitude d'occasions pour utiliser la théorie des intelligences multiples, car une langue étrangère contient plusieurs sujets : l'histoire, la géographie, la culture, les mathématiques, l'art, etc. Il existe plusieurs tendances nouvelles de la pédagogie des langues étrangères que l'on peut utiliser dans l'enseignement du français langue seconde, mais souvent elles ne sont pas publiées. À travers des recherches exhaustives, il est devenu évident que la liaison entre les intelligences multiples et l'enseignement des langues étrangères n'a pas été même tentée. Pour cette raison, nous proposons une méthodologie contemporaine, utilisant la théorie des intelligences multiples, que le professeur de français peut utiliser pour favoriser la réussite de chaque élève dans sa classe.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le professeur doit comprendre au départ les aptitudes de ses élèves mais aussi les siennes. De nos jours, les examens standardisés tentent de mesurer l'intelligence et le progrès des élèves. Mais la connaissance d'une langue étrangère est difficile à mesurer. Comment peut-on connaître l'intelligence d'un apprenant en phase d'apprentissage d'une nouvelle langue ? Comment peut-on développer les intelligences multiples qui sont faibles chez l'élève et chez le professeur de français langue seconde ? Comment le professeur peut-il faciliter des activités qui sont propices aux élèves ? Comment le professeur évalue-t-il

l'apprentissage d'une langue seconde à travers les intelligences que l'élève a développées ?

Pour répondre à ces questions, nous allons brièvement introduire l'étude et l'évaluation de l'intelligence à travers l'histoire. Nous présenterons ensuite la théorie contemporaine des intelligences multiples selon Howard Gardner. Puis nous montrerons les aptitudes des intelligences et leur expression chez l'élève et chez le professeur. Ceci nous amènera à une discussion sur la méthodologie et la pratique pédagogique à travers la théorie des intelligences multiples. Dans cette partie pratique de notre étude, nous discuterons de l'environnement, du matériel, des activités pédagogiques, des excursions et de l'évaluation que le professeur peut utiliser pour toucher aux intelligences de chaque élève qui étudie le français. Enfin, nous ferons une démonstration pédagogique. Cette unité est intitulée « Paris et ses monuments ». Elle démontrera concrètement, et de manière tangible, la méthode des intelligences multiples afin de prouver que chaque élève de français a la capacité de réussir à apprendre une deuxième langue.

## Chapitre I : Développement de la théorie des intelligences multiples

L'homme est un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant.  
Blaise Pascal *Pensées*<sup>1</sup>

En Occident, l'intelligence a posé une intrigue inexorable depuis l'Antiquité et se trouve même au cœur de l'aristotélisme et du platonisme. Une description des opérations de l'intelligence a aussi été à la base des doctrines aprioristes de Descartes et de Kant. *L'Encyclopædia Universalis* nous donne une idée du développement profond de la conception de ce qu'est l'intelligence :

De tous les concepts que la psychologie a hérités de la tradition philosophique et religieuse, celui d'intelligence est sans doute le plus marqué par ses antécédents culturels.<sup>2</sup>

L'homme s'est toujours posé la question à propos de son rang entre les animaux et les forces supérieures. L'homme ressemble à l'animal qui répond à ses besoins afin de trouver les ressources nécessaires pour vivre ; mais il a aussi accès à l'intuition spirituelle qui le met en contact avec le divin. C'est pourquoi Pascal, dans sa définition de l'homme comme « roseau pensant », se pose avec angoisse la question, de la place réelle de l'homme dans le monde.<sup>1</sup>

La question de l'intelligence est métaphysique car elle va beaucoup plus loin qu'une description simplifiée de l'étude du cerveau. Bien qu'elle ne puisse pas être strictement définie, les psychologues ont tenté de découvrir un moyen d'analyser et finalement de mesurer l'intelligence entre les hommes. À la fin du dix-neuvième siècle les psychologues behavioristes ont étudié le fonctionnement et le développement cognitif

<sup>1</sup> Blaise Pascal, *Les pensées* 347, *Dicocitations*, d. Frédéric Jezegou, 2001, 9 avril 2003, <<http://www.dicocitations.com>>.

<sup>2</sup> *Encyclopædia Universalis*, « Intelligence, » France, S.A. Version 6, Cédérom, Création couverture bleue, 2000.

du cerveau chez l'animal pour mieux comprendre ce qu'est « l'intelligence ». Selon *l'Encyclopædia Universalis*, ces recherches « ont eu une influence déterminante sur la façon de poser le problème de l'intelligence ».<sup>3</sup> Ces études expérimentales ont donné une base à la définition des comportements possibles du cerveau vis-à-vis de la résolution des problèmes.

### **Mesures et tests d'intelligence**

Francis Galton a été le premier psychologue à étudier l'idée de mesurer l'intelligence en 1870 suivi par Alfred Binet et Théodore Simon qui ont écrit *L'étude expérimentale de l'intelligence* en 1903. Ils ont ensuite créé le premier examen en 1905 pour évaluer l'intelligence humaine. En analysant les réponses par une série de questions, on obtient un score particulier qui permet de déterminer l'âge mental de la personne. Ensuite, l'examen du QI (quotient intellectuel) s'est popularisé aux États-Unis grâce aux travaux du psychologue Robert Mearns Yerkes en 1915. Même si Alfred Binet a reconnu que l'intelligence était très complexe, ses tests sur l'intelligence ont favorisé l'essor des examens standardisés pour orienter les enfants vers un enseignement adapté.

Bientôt, d'autres psychologues ont exploré différentes perspectives pour mieux définir l'idée d'intelligence. Lewis Terman en 1916 partit du principe que l'intelligence était complètement innée. Ceux qui ont poursuivi des études de l'intelligence sont Charles Spearman en 1927, Louis Leon Thurstone en 1938, David Weschler en 1939, Joy Paul Guilford et dans les années 60, et Robert Sternberg et Howard Gardner dans les années 80 et 90.

---

<sup>3</sup> *Encyclopædia Universalis* 2000.

Les développements structuralistes chez l'ethnologue Claude Lévi-Strauss ont inspiré Jean Piaget à organiser les conduites et les relations humaines dans un système symbolique. Piaget a conclu que l'enfant suit trois stades de développement divisés par l'organisation des actions mentales. Jean A. Holland et Burrhus F. Skinner, dans les années 60, ont développé la théorie du « behaviorisme », selon laquelle la conduite des hommes peut être mesurée et définie. L'organisation scientifique qui classe la conduite de l'homme en genres pose le problème de présenter une définition générale de l'intelligence et il en résulte une vision assez étroite.

### **Problématique des mesures et des tests d'intelligence**

Ainsi, les tests d'intelligence ont créé un moyen de mesurer l'adaptation de l'enfant à l'école normalisée. Les structuralistes et les comportementalistes ont, eux, déterminé que l'intelligence peut être définie et classifiée. En réponse à ces mesures et ces définitions, l'enfant est mis dans une catégorie qui détermine dès son jeune âge son succès scolaire. Un éducateur français, Gervais Sirois, constate que lui, il se voit comme « intelligent » ou « stupide » ce qui l'encourage ou le dissuade :

Réduire les programmes de formation en éducation à la prépondérance des intelligences linguistiques et mathématiques minimise l'importance des autres formes d'acquisition du savoir. C'est ainsi que de nombreux élèves qui n'arrivent pas à démontrer les intelligences académiques traditionnelles développent une faible estime d'eux-mêmes et leurs richesses peuvent ainsi demeurer inexploitées et perdues pour eux-mêmes et pour la société.<sup>4</sup>

L'enfant connaît la mesure de son intelligence depuis le début de son apprentissage scolaire et c'est le moment où il perd confiance en lui-même : « Un élève en recherche se

---

<sup>4</sup> Gervais Sirois, « Les intelligences multiples, » *Aide aux parents, Fédération des comités de parents du Québec* (Septembre 2000), 9 avril 2003, <[http://www.fcqq.qc.ca/form\\_perf/aide\\_parents/2000/2000\\_09.htm](http://www.fcqq.qc.ca/form_perf/aide_parents/2000/2000_09.htm)> .

démotive si son besoin d'estime de soi est dégradé par sa famille ou par l'école. »<sup>5</sup> En conséquence, il peut développer des problèmes de mauvaise conduite, voire de délinquance.

Les écoles continuent leur chemin et éduquent les enfants selon ce classement prédéterminé. Elles renforcent ce jugement à travers les examens standardisés. Le problème de l'approche standardisée, par contre, est qu'elle se restreint à l'aspect verbal et mathématique de la fonction du cerveau :

La difficulté d'apprentissage, que ce soit durant l'enfance, à l'adolescence et aux différents stades du développement adulte, est spécifiquement académique et se réfère aux deux formes d'intelligence valorisées par l'institution scolaire, à savoir les intelligences linguistique et logico-mathématique.<sup>6</sup>

Avec la concentration limitée aux intelligences linguistique et mathématique, les élèves qui apprennent mieux par d'autres moyens, tels que visuo-spatial, corporel-kinesthésique, musical, naturaliste, interpersonnel et intrapersonnel, sont négligés dans la salle de classe.

Plusieurs psychologues ont étudié l'intelligence de l'homme depuis la recherche de Binet et de Simon pour mieux comprendre comment répondre aux besoins des écoles et de l'enseignement des élèves. Chacun des psychologues a contribué au développement de notre connaissance contemporaine de ce que nous appelons « l'intelligence », mais la plupart n'ont pas considéré qu'il faut prendre chaque individu et le stimuler à réussir par d'autres moyens que par les approches traditionnelles, verbales et logico-mathématiques. Dans les années 80 un psychologue cognitif et développementaliste appelé Howard Gardner a voulu faire une combinaison de toutes les théories psychologiques pour mieux

<sup>5</sup> André Giordan, *Apprendre !* (Paris : Éditions Bélin, 1998) 101.

<sup>6</sup> Raymond Leblanc, « Une difficulté d'apprentissage : sous la lentille du modèle des intelligences multiples, » *Éducation et francophonie : revue scientifique virtuelle*, XXV.2 (automne-hiver 1997) : 2 novembre 2001, <[www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-02.html](http://www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-02.html)>.

comprendre l'intelligence humaine. Il croyait que l'intelligence dépassait le système verbal-linguistique ou logico-mathématique :

As we have seen, the I.Q., the Piagetian, and the information-processing approaches all focus on a certain kind of logical or linguistic problem solving; all ignore biology; all fail to come to grips with the higher levels of creativity; and all are insensitive to the range of roles highlighted in human society. Consequently, these facts have engendered an alternative point of view that focuses precisely upon these neglected areas.<sup>7</sup>

En réponse aux théories qui préféraient l'idée étroite de l'intelligence standardisée, il s'est penché vers l'étude de la pluralité des intelligences multiples.

### **Théorie des intelligences multiples**

En 1983, Gardner a écrit un livre intitulé *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences* qui décrit la théorie et la pratique pédagogique de sept intelligences individuelles de l'homme. Ce livre fait une synthèse des recherches qui ont précédé les siennes disant que l'intelligence n'est pas seulement le QI d'une personne, ni le score d'un examen standardisé. En effet, l'intelligence est une combinaison de sept aptitudes :

My seven 'core' forms of intelligence are an effort to lay out seven intellectual regions in which most human beings have the potential for solid advancement and suggest some of the milestones that will be passed as these intellectual competences are realized, by gifted individuals and by individuals who, though entirely normal, apparently possess no special gifts in a given realm.<sup>8</sup>

Voici les intelligences qu'a distinguées Gardner en 1983 :

1. La verbale-linguistique
2. La musicale
3. La logico-mathématique
4. La visuo-spatiale
5. La corporelle-kinesthésique
6. L'interpersonnelle
7. L'intrapersonnelle

---

<sup>7</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind* (New York : Basic Books, Inc., 1983) 24.

<sup>8</sup> Gardner, *Frames of Mind* 372.

En 1999, Gardner a ajouté une intelligence supplémentaire, la naturaliste<sup>9</sup> : « As we have seen, evidence now exists for the positing of an eighth and possibly, a ninth intelligence. »<sup>10</sup> Selon lui, l'homme possède des intelligences qui déterminent sa raison pour comprendre le monde. Les intelligences verbale-linguistique et musicale se servent de l'ouïe ; l'intelligence visuo-spatiale se sert de la vision ; et l'intelligence corporelle-kinesthésique se sert du toucher ; mais leurs définitions ne se limitent pas au monde sensoriel.

L'usage d'un système symbolique (linguistique, numérique, illustré, gesticulant, etc.) a sa base chez les structuralistes. L'intelligence, selon Gardner, est divisée en catégories. Les personnes peuvent utiliser une ou plusieurs intelligences pour résoudre un problème ou pour créer un objet qui représente sa compréhension. Le cerveau a un bon nombre de fonctions telles que la psychologie, la neurologie, la biologie et l'ethnologie. Raymond Leblanc résume la définition que Gardner donne des intelligences multiples :

(. . .) Gardner (1983) conçoit l'intelligence humaine non seulement comme une capacité de résoudre des problèmes variés, mais aussi comme la création de produits qui enrichissent la culture. L'intelligence humaine se construit en fonction de dispositions naturalistes cultivées. Huit bases biculturelles ont servi de critères à la présence de chaque forme d'intelligence.<sup>11</sup>

À l'aide des systèmes symboliques les personnes peuvent résoudre les conflits du monde réel. Souvent, les intelligences doivent être coordonnées afin de résoudre les problèmes.

<sup>9</sup> D'autres intelligences possibles sont la morale, l'existentielle et la spirituelle. Ces intelligences ne peuvent pas être définies par un système scientifique donc Gardner n'inclut que huit intelligences jusqu'à ce jour, y compris l'intelligence naturaliste.

<sup>10</sup> Howard Gardner, *Intelligence Reframed* (New York : Basic Books, Inc., 1999) 33.

<sup>11</sup> Leblanc 3. (Voir appendice A.1.)



Selon Gardner, les élèves ont la capacité d'exploiter toutes les intelligences. En 1991, Gardner a identifié trois cadres développementaux et quatre vagues dans le développement premier des intelligences.<sup>12</sup> Ces cadres ressemblent à ceux de Piaget car il explique comment les intelligences se développent en quelques étapes que l'on peut comparer au développement d'un enfant qui découvre le monde et ses lois :

(. . .) think of the various intellectual competences introduced here as a set of 'natural kinds' of building blocks, out of which productive lines of thought and action are built.<sup>13</sup>

On devrait comparer ces cubes de construction à ceux que le professeur de français donne à ses élèves. Il leur donne des verbes, de la grammaire, du vocabulaire et de la culture pour acquérir une compréhension et une communication efficaces afin de fonctionner dans un pays francophone.

Grâce à ces bases élémentaires, les élèves peuvent utiliser une ou plusieurs intelligences avec excellence :

Alors que la plupart des gens possèdent le spectre entier des intelligences, chaque individu démontre des traits distinctifs personnels sur le plan cognitif. Nous possédons une quantité variable de chacune des huit intelligences. Nous les combinons et les utilisons de diverses façons qui nous sont très personnelles.<sup>14</sup>

Un élève peut montrer des dispositions fortement marquées pour un système symbolique, mais il doit apprendre à utiliser une combinaison d'intelligences pour mieux s'adapter au monde. La majorité des élèves ont le potentiel d'exceller dans toutes les intelligences :

The intelligences, while initially raw and unmediated, have the potential to be involved in symbol systems, to be enculturated through their implementation in cultural tasks.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Leblanc 4. (Voir appendice A.2 & A.3.)

<sup>13</sup> Gardner, *Frames of Mind* 279.

<sup>14</sup> Sirois 1.

<sup>15</sup> Gardner, *Frames of Mind* 279.

C'est le rôle du professeur de présenter à l'élève tous les systèmes symboliques et de l'encourager à les utiliser :

Owing to heredity, early training, or, in all probability, a constant interaction between these factors, some individuals will develop certain intelligences far more than others ; but every normal individual should develop each intelligence to some extent, given but a modest opportunity to do so.<sup>16</sup>

Gardner est convaincu du fait que les élèves doivent avoir l'occasion dès le plus jeune âge de développer chaque intelligence, sinon ils n'accéderont qu'à quelques intelligences dans leur futur apprentissage. Trop d'élèves échouent dans l'enseignement traditionnel tel qu'il est pratiqué dans les écoles de nos jours. Plusieurs élèves sont négligés par leurs professeurs et jugés faibles dans la matière enseignée. En conséquence, ces élèves sont écartés de l'apprentissage du sujet.

### **Caractère unique des langues étrangères**

Imaginons un couloir sombre et sans fenêtres dans une école où les élèves flânent, discutent et mangent. La plupart des élèves sont confus et perdus dans le monde qu'ils côtoient. Quelques-uns pensent qu'ils le comprennent très bien et d'autres ne savent pas par où commencer pour organiser leurs études et préparer leur avenir. Ils voient l'entrée illuminée d'une salle de classe avec un panneau en couleurs qui dit « Bienvenue dans la classe de français ! » Ils entendent la musique d'Édith Piaf au fond. Ils y entrent et le professeur les accueille avec un « Bonjour, comment ça va ? » Ils savent dès qu'ils y entrent qu'ils peuvent se débarrasser de leurs angoisses et s'amuser dans cette classe sans l'humiliation d'être perçus comme « bête » ou « stupide ». Cette salle de classe va démontrer les qualités importantes qui mettent chaque élève à l'aise. Ici, l'individu peut

---

<sup>16</sup> Gardner, *Frames of Mind* 278.

se laisser solliciter par ce qu'il trouve intéressant : une plante, la musique, une affiche de Renoir, une vedette d'*Amélie* ou tout simplement une discussion avec un camarade.

L'enseignement d'une langue étrangère est unique, car il est très diversifié mais aussi riche. Cette thèse va exploiter une liaison peu recherchée entre la méthodologie pédagogique qui se base dans la théorie des intelligences et l'enseignement d'une langue seconde. Cet enseignement ne correspond pas aux réalités de la salle de classe typique telle que Gardner l'a décrite :

(. . .) in the standard classroom, teachers talk, often presenting material in abstract symbolic form and relying on inanimate media such as books and diagrams in order to convey information.<sup>17</sup>

Dans un cours de français langue seconde, les élèves peuvent retrouver leur confiance car toutes les intelligences y sont sollicitées. L'enseignant peut y présenter les matières variées à l'aide d'activités ludiques créées à partir de la littérature, de l'art, de la géographie, des jeux corporels (TPR)<sup>18</sup>, des chansons, des nombres, de la nature et bien sûr des relations inter- et intrapersonnelles :

Language itself can constitute a subject matter, as, for instance, when an individual is learning his own language, or another tongue, or is mastering a subject matter that is in itself highly linguistic in content-like history or political science.<sup>19</sup>

Par conséquent, les élèves sont exposés à des activités variées qui correspondent à leur façon d'apprendre. Afin d'acquérir des compétences à l'écrit, à l'expression et à la compréhension orales en français, l'enseignant peut utiliser des outils tels qu'il les trouve dans la musique et les chansons, la pensée logique et les nombres, les œuvres d'art, le

---

<sup>17</sup> Gardner, *Frames of Mind* 357.

<sup>18</sup> TPR : « total physical response » selon l'expression de James Asher. Voir l'intelligence corporelle-kinesthésique à la page 23.

<sup>19</sup> Gardner, *Frames of Mind* 373.

théâtre, la nature et les animaux, les jeux interpersonnels et enfin l'introspection du moi et du ça.

### **Description des intelligences**

Nous allons décrire la théorie des intelligences multiples, la méthodologie et la pratique pédagogique afin de lier l'enseignement et l'apprentissage du français avec une approche novatrice. Chaque intelligence peut contribuer à l'apprentissage de celle-ci. Elles sont séparées dans le cerveau et aident l'élève à comprendre diverses matières qui lui sont enseignées en français. Ainsi, chaque intelligence aide à découvrir quelque chose de différent dans le domaine d'une langue étrangère :

(. . .) at the core of each intelligence, there exists a computational capacity, or information-processing device, which is unique to that particular intelligence, and upon which are based the more complex realizations and embodiments of that intelligence.<sup>20</sup>

Les intelligences peuvent être aussi combinées afin de comprendre la leçon enseignée. Il est souvent dit qu'il faut enseigner quelque chose huit fois avec une approche différente pour susciter l'intérêt et la compréhension de chaque élève dans la classe.

Ce système d'apprentissage est déjà connu du professeur chevronné qui sait attirer l'attention et l'intérêt de tous ses élèves. Il a l'intuition de la façon d'enseigner une leçon pour retenir l'intérêt de tous ses élèves. Il encourage chaque élève à répondre au matériel introduit. Le problème actuel dans les écoles américaines est que les élèves s'ennuient parce que l'enseignement est davantage centré sur le professeur que sur les élèves. Il parle devant la classe et les élèves font les exercices écrits et oraux de manière machinale. La théorie nouvelle propose que le professeur soit aussi le médiateur de la classe. Il

---

<sup>20</sup> Gardner, *Frames of Mind* 278.

introduit la leçon et organise la structure et les activités afin que les élèves apprennent eux-mêmes à travers des simulations des événements de la vie réelle dans un pays étranger.<sup>21</sup>

L'activité à l'école doit donc se rapprocher au maximum des situations réelles et des dangers qu'elles comportent.<sup>22</sup>

Si la classe est bien planifiée avec des activités stimulantes, les élèves ne regarderont pas la pendule toutes les cinq minutes en souhaitant que la classe finisse.

Gardner a proposé cette théorie qui exerce l'expertise d'un professeur qui sait encourager et motiver chaque élève à apprendre la leçon enseignée. Son intention était de réévaluer l'intelligence humaine afin d'améliorer la pédagogie mise en pratique dans la plupart des écoles actuelles. Pour mieux comprendre cette théorie, il faut expliquer chaque intelligence brièvement et analyser comment elle se manifeste chez ces apprenants débutants d'une langue étrangère. Nous allons décrire les huit intelligences proposées par Gardner depuis 1999 :

According to my analysis, all human beings possess at least eight quite separate forms of intelligence. Each intelligence reflects the potential to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural settings.<sup>23</sup>

Vient ensuite la description de ces intelligences que possèdent l'élève et aussi le professeur qui les dirige. Un inventaire des intelligences multiples pour les adultes et pour les élèves se trouve dans l'Appendice B.

---

<sup>21</sup> Francis Yaiche, *Les simulations globales : modes d'emploi* (Paris : Hachette, 1996).

<sup>22</sup> Giordan 117.

<sup>23</sup> Howard Gardner, *The Disciplined Mind* (New York : Simon & Schuster, 1999) 71.

## L'intelligence verbale-linguistique



« L'intelligence verbale, c'est penser avec des mots pour exprimer diverses fonctions de communication. »<sup>24</sup> L'intelligence verbale-linguistique se trouve dans l'hémisphère gauche du cerveau. Elle dirige la pensée qui comprend et utilise les mots dans l'écriture et dans la langue orale. Ceci inclut la poésie, la littérature et la parole. Cette intelligence se base dans l'intérêt pour la sémantique, la phonologie, la syntaxe et les fonctions pragmatiques. Les personnes prédisposées à cette forme d'intelligence sont des écrivains, des linguistes, des poètes et des cinéastes. L'intelligence verbale-linguistique est aussi importante chez les individus qui écoutent la radio et se souviennent des proverbes. Ils disposent d'une très bonne mémoire. Parmi les représentants importants de cette intelligence se trouvent Noam Chomsky et Claude Lévi-Strauss. On pourrait aussi y mettre des artistes qui utilisent des mots dans leurs œuvres, par exemple René Magritte et d'autres peintres surréalistes.

La forme verbale-linguistique est l'une des intelligences les plus importantes pour apprendre une langue étrangère. Elle aide à comprendre le sens des mots, leur ordre, leur fonction grammaticale et enfin leur usage dans la langue. C'est l'outil principal des professeurs qui enseignent une langue. La plupart des exercices sont linguistiques. Ils sont dactylographiés, écrits au tableau ou projetés sur un transparent. Les élèves sont largement évalués à travers leurs productions écrites sous forme d'examens, de compositions ou de devoirs quotidiens. Les professeurs et les écoles favorisent l'utilisation de cette intelligence en pédagogie. L'élève qui a des problèmes

---

<sup>24</sup> Leblanc 3.

d'apprentissage telle que la dyslexie aura du mal à suivre une classe qui utilise exclusivement l'approche verbale-linguistique. Si l'élève ne comprend pas la structure linguistique d'une langue, le professeur aura besoin de faire appel aux autres intelligences qui compléteront la compréhension et la maîtrise de celle-ci.<sup>25</sup>

### L'intelligence musicale



« L'intelligence musicale, c'est penser avec rythmes et mélodies. »<sup>26</sup> Elle se loge dans l'hémisphère droit du cerveau. L'intelligence musicale est comme la verbale-linguistique, elle facilite la compréhension d'une structure dans son intégralité ou en parties. Par exemple, les élèves apprennent une langue de deux façons : apprendre des mots puis les mettre dans une phrase ou apprendre des phrases puis disséquer le sens de la phrase afin de comprendre les mots. L'équivalent en musique correspond à des notes et à des mélodies. Selon Eric Jensen, « Music acts as a premium signal carrier, whose rhythms, patterns, contrasts, and varying tonalities encode any new information.... »<sup>27</sup> La musique, en tant que matière scolaire, n'est pas très populaire au lycée. Elle est souvent offerte sous forme d'un cours supplémentaire ou facultatif. Par conséquent, les élèves qui n'ont pas encore commencé l'apprentissage de la musique ne suivront pas ce cours.

Le manque d'enseignement musical est regrettable parce qu'il est reconnu que l'élève qui suit des cours de musique et pratique des gammes quotidiennes devient un bon élève à l'école. Celui qui connaît l'importance de pratiquer ce qu'on apprend aura

<sup>25</sup> Gardner, *Frames of Mind* 73-97.

<sup>26</sup> Leblanc 4.

<sup>27</sup> Eric Jensen, *Brain-Based Learning and Teaching* (Del Mar, Californie : Turning Point Publishing, 1995) 218.

tendance à être plus discipliné dans ses études. Il apprendra par cœur les leçons à travers les travaux répétitifs. Ces travaux vont l'aider à corriger les fautes et perfectionner le produit final. En plus, l'apprentissage d'un instrument musical dès un jeune âge prépare l'élève à faire face aux frustrations qu'il va rencontrer inévitablement à l'école quand il fait des fautes ou quand il ne comprend pas le sujet enseigné.

Ceci s'applique encore une fois à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'élève s'intéresse au français parce qu'il veut le parler couramment comme un Français. Quand il commence son apprentissage, il est déçu parce qu'il reconnaît qu'il faudra pratiquer des heures, des semaines, des mois et même des années et séjourner fréquemment en pays francophone avant de parler couramment le français. De même que l'élève d'un instrument (qui n'a pas de talent naturel), l'élève faisant l'apprentissage du français est prêt à le quitter dès que son année obligatoire est finie. Pour cette raison, les professeurs de français doivent créer un environnement qui met en valeur les réussites plutôt que d'insister sur les frustrations de l'apprentissage d'une langue.

Souvent les compositeurs et les musiciens tels que Bach, Mozart et Haydn sont nés avec cette intelligence et la famille a encouragé son développement. L'intelligence musicale est la plus précoce chez l'individu. Les compositeurs, par exemple, entendent des sons, des rythmes, des mélodies et des formules musicales qui se forment dans leur tête à un jeune âge. La musique demande une attention auditive et une organisation rythmique qui se composent dans le cerveau. C'est une expression remplie de sentiments. Elle peut exprimer une communication sans paroles.<sup>28</sup> En Afrique de

---

<sup>28</sup> Gardner, *Frames of Mind* 99-126.



l'ouest, on trouve que la plupart des personnes ont tendance à suivre un rythme intérieur qui se mêle au battement du tambour qu'ils connaissent depuis leur naissance. La musique joue un rôle primordial chez les Africains qui la considèrent comme une expression qui complète d'importants événements de la vie. Camara Laye montre dans son livre *L'enfant noir* qu'au Sénégal le sculpteur, le forgeron, la danseuse et les rites d'initiation sont toujours accompagnés par un griot qui chante les louanges d'une personne ou par des battements de tambours qui inspirent la création artistique.

L'évolution de la culture américaine, par contre, est plutôt littéraire que musicale (et orale). Il n'empêche que les élèves américains apprécient beaucoup la musique populaire. Pour cette raison, il est important que le professeur de français utilise la musique dans sa classe le plus souvent possible. L'écoute de la musique avant un examen influence favorablement les résultats obtenus. La musique réduit le stress des élèves. Les élèves ont besoin d'une occasion pour exercer leur talent musical qui les aide à la compréhension de la mélodie d'une langue et de ses sens. Même la pratique de la prononciation peut être utilisée comme une leçon musicale ! Si les élèves ne répondent pas à la musique, il faut essayer d'autres intelligences.

### **L'intelligence logico-mathématique**



... choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine. ...  
Michel Eyquem de Montaigne<sup>29</sup>

« L'intelligence logico-mathématique, c'est penser en raisonnant, raisonner logiquement et mathématiquement. »<sup>30</sup> L'intelligence logico-mathématique se trouve

<sup>29</sup> Michel Eyquem de Montaigne, *Essais*, I, 26.

<sup>30</sup> Leblanc 3.

dans l'hémisphère droit du cerveau. L'intelligence musicale ressemble à l'intelligence logico-mathématique par le fait qu'elle suit une organisation schématique. Les notes d'une chanson représentent une formule qui se répète plusieurs fois avec quelques variations. Il en est de même de la résolution des problèmes mathématiques. Les deux formes d'intelligence peuvent être à la fois très concrètes et abstraites. Un nocturne de Chopin, par exemple, commence avec un thème principal. À un moment donné de la chanson, le thème se transforme et prend un sens complètement différent en évoquant une émotion contradictoire au sens général. L'intelligence mathématique peut se comporter de la même façon. Un élève va facilement comprendre qu'il faut suivre une telle formule pour trouver une solution à un problème, mais dès que l'élève essaie de le travailler, il trouve des pièges et la réponse n'est pas évidente. Une chanson et un problème mathématique suivent des thèmes reconnus, mais proposent parfois une contradiction à la règle.

L'intelligence logico-mathématique n'a des éléments ni linguistiques, ni auditifs, ni oraux comme l'intelligence verbale-linguistique ou l'intelligence musicale. Elle rassemble dans la pensée la compréhension des nombres, des quantités et l'ordre des objets afin de raisonner les faits abstraits. Selon Piaget, l'intelligence logico-mathématique se développe dans la petite enfance. Les enfants découvrent et explorent les objets dès l'âge de 18 mois où ils commencent à se rendre compte que ces objets sont permanents. À l'âge de six ans ils peuvent les comparer et en faire un contraste. Les adolescents développent la logique et la raison qui est concrète et formelle. Ils peuvent trouver un sens logique aux choses quand ils étudient des problèmes. La logique, la

philosophie, les mathématique et les science sont des sujets qui exigent cette forme d'intelligence. Galileo Galilei, Albert Einstein, Pierre et Marie Curie et René Descartes étaient des personnages qui démontreraient une forte intelligence logico-mathématique.

Comme l'intelligence verbale-linguistique, l'intelligence logico-mathématique est la deuxième intelligence dominante qu'on trouve dans les écoles publiques. L'examen SAT (Standardized Aptitude Test) est divisé en deux parties : la verbale-linguistique et la logico-mathématique. Toute autre mesure d'intelligence est exclue. Nous avons montré comment l'intelligence logico-mathématique aide à résoudre les problèmes abstraits ou à raisonner dans un débat contradictoire. Selon Piaget, l'élève commence à développer cette intelligence dès son adolescence. Pour un adolescent, c'est un nouveau phénomène que de se poser des questions à propos des événements qui se produisent dans sa vie. Les cours de mathématiques et de sciences présentent des problèmes théoriques à l'élève, mais il n'est pas toujours bien préparé aux problèmes réels de la vie.

Il est très fréquent de repérer, en classe, des élèves capables d'utiliser certaines formules mathématiques ou d'appliquer certaines consignes techniques, mais qui, dans la vie quotidienne ne s'aperçoivent pas des correspondances entre les notions apprises.<sup>31</sup>

L'élève a du mal à faire un lien entre la théorie et la pratique.

C'est dans une classe de langue étrangère que l'élève peut simuler un vrai problème culturel ou communicatif. La compréhension de l'organisation de la langue est facilitée par l'intelligence logico-mathématique. L'élève doit d'abord raisonner et comprendre la logique grammaticale afin de réussir à communiquer pour être compris. C'est le but principal de l'enseignement d'une langue étrangère. La résolution des problèmes est pour le cerveau ce qu'est la culture physique pour le corps. L'élève

---

<sup>31</sup> Giordan 43.

pratiquera ses aptitudes de raison et de logique quand il recevra, par exemple, une carte de Paris et qu'il devra se rendre de la Tour Eiffel à la basilique du Sacré Cœur à pied parce qu'il devra y rencontrer son camarade et qu'il n'a plus de tickets de métro ni d'argent. Ces activités utilisant l'intelligence logico-mathématique sont difficiles à créer pour le professeur car elles prennent beaucoup de temps à organiser, à diriger et à pratiquer avec la classe. Souvent, la classe aura besoin d'une demi-heure pour résoudre un problème ou pour jouer un jeu difficile à comprendre, mais c'est à ce moment-là que l'élève peut vraiment mesurer les progrès.

### **L'intelligence visuo-spatiale**



« L'intelligence visuo-spatiale, c'est penser en images, externes ou mentales. »<sup>32</sup>

L'intelligence visuo-spatiale se loge dans l'hémisphère droit du cerveau. Nous avons vu que les intelligences verbale-linguistique et musicale dépendent de l'ouïe et de la parole tandis que l'intelligence logico-mathématique dépend de la raison. L'intelligence visuo-spatiale, par contre, se sert de la vision. Plus de 90 % de l'information qui vient au cerveau est visuelle.<sup>33</sup> Peut-être que ce pourcentage impressionnant est-il dû à l'éducation traditionnelle occidentale basée en grande partie sur l'écrit et les images. Les personnes qui sont fortes en intelligence visuo-spatiale ont besoin de projeter leurs idées visuellement, sur du papier ou un tableau. Pour mieux comprendre les concepts musicaux, logico-mathématiques ou verbaux-linguistiques, cette personne aurait besoin

---

<sup>32</sup> Leblanc 3.

<sup>33</sup> Jensen, *Brain-Based* 55.

de lire la musique, d'écrire les formules mathématiques, de dessiner des scénarios logiques ou de regarder le texte qu'on étudie.

La base de l'intelligence visuo-spatiale se trouve dans la compréhension des images. La couleur est très importante car elle attire l'intérêt d'un élève de ce type. Cette intelligence permet à la personne de percevoir le monde visuel qui se compose de formes, de couleurs et de lignes. Grâce à ces aspects visuels, la personne peut ensuite les transformer, les modifier et les manipuler dans son cerveau. Les personnes peuvent identifier un objet, par exemple, et l'imaginer en mouvement. Souvent, les individus qui sont forts dans le domaine de l'intelligence visuo-spatiale doivent dessiner ce qu'ils conçoivent afin de mieux le comprendre. Léonard de Vinci, peintre et « inventeur », par exemple, a pris le corps de l'homme et il l'a dessiné pour montrer aux gens de son époque sa constitution. Cette intelligence se manifeste chez les peintres, les dessinateurs, les cinéastes, les géographes, les cartographes, les architectes, les ingénieurs et les photographes.

Dotés d'une imagination visuelle forte, les élèves appréhendent le monde en termes spatiaux. Quand les élèves font l'apprentissage d'une nouvelle langue, ils n'ont pas toujours une compréhension linguistique parce qu'ils n'ont pas encore appris la grammaire et la structure de leur propre langue. Pour cette raison, le professeur pourra compléter l'enseignement de la langue seconde en utilisant des images et des couleurs. L'enseignement des langues étrangères est une excellente occasion pour le professeur d'utiliser des moyens visuo-spatiaux. Dans le but d'utiliser la langue ciblée, le professeur a besoin d'employer des dessins afin d'éviter l'usage de l'anglais (première langue des

élèves américains). Il peut montrer des vidéos, des peintures, des images, des magazines et des objets réels pour enseigner du vocabulaire nouveau. Il peut enseigner une unité sur les arts plastiques ou l'impressionnisme en France. Finalement, il doit fournir aux élèves l'option de dessiner, de peindre et d'utiliser des couleurs dans leurs travaux.

### **L'intelligence corporelle-kinesthésique**



« L'intelligence corporelle-kinesthésique, c'est penser par sensations somatiques, « in-corp-er » la pensée. (sic) »<sup>34</sup> L'intelligence verbale-linguistique, la musicale et la visuo-spatiale se basent sur des éléments visuels, auditifs et oraux. L'intelligence logico-mathématique utilise l'intellect. La corporelle-kinesthésique emploie le corps et le toucher. Cette intelligence n'est ni un usage des mots, des notes musicales ou des nombres, ni l'imagination des formes. C'est la compréhension du monde à travers l'utilisation des mouvements corporels. Plusieurs élèves apprennent mieux par ce moyen. À l'école secondaire, l'apprentissage verbal-linguistique, logico-mathématique et visuo-spatial est renforcé. L'élève qui apprend à l'aide de son corps sera étiqueté en retard intellectuel par rapport à ses camarades :

The learners that remained kinesthetic often fell behind in instruction or became a behavior problem. Those are often labeled as 'developmentally delayed' or hyperactive. More often than not, their brain is NOT delayed. It's just fine, there is simply a great range of what is normal for development.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Leblanc 4.

<sup>35</sup> Jensen, *Brain-Based* 139.

Selon James Asher qui a développé l'idée de « Total Physical Response (TPR)» l'apprentissage corporel aide l'élève à intérioriser l'information.<sup>36</sup> Si le professeur dit « Levez-vous ! », l'élève comprendra mieux quand il se lève.

Avec l'intelligence corporelle-kinesthésique, la personne peut exprimer ses idées et ses sentiments par les mouvements de son corps. 50 % des adolescents ont besoin de beaucoup de mobilité. Les aptitudes corporelles-kinesthésiques incluent la coordination, la flexibilité, la vitesse et l'équilibre du corps. C'est aussi l'habileté de manipuler des objets afin de résoudre des problèmes. Si on suit le développement d'un enfant, il ne répond pas tout de suite à ce qu'il entend. Il peut comprendre quelques mots de ses parents, mais ce n'est qu'au moment où il démontre sa compréhension à travers les mouvements de son corps que les parents se rendent compte qu'il les écoute et comprend. Beaucoup plus tard, il va parler pour exprimer ses idées, mais les mouvements corporels sont les premières expressions de sa communication interpersonnelle. Cette intelligence est développée chez les acteurs, les athlètes, les sculpteurs, les charpentiers, les chirurgiens et les danseurs. Le mime Marcel Marceau est un bon exemple d'une personne forte dans cette catégorie d'intelligence. Le mouvement du corps est un langage qui projette son image de lui-même.

À l'école, les élèves n'ont pas souvent l'opportunité d'utiliser leur corps. Ils restent assis derrière leur pupitre. La recherche indique que les élèves apprennent mieux quand ils sont debout : « Standing speeds up information processing 5-20 % compared to

---

<sup>36</sup> James J. Asher, *Learning Another Language Through Actions* (Los Gatos, Californie : Sky Oaks Productions, Inc., 1996) 1.

sitting down. »<sup>37</sup> Il est dans l'intérêt du professeur de français de faire bouger ses élèves. On peut les comparer à l'enfant qui débute sa communication linguistique d'une nouvelle langue à travers les expressions de son corps. Un jeune lycéen a souvent besoin de se déplacer dans la salle de classe, de toucher des objets pour comprendre des concepts complexes. Pour cette raison, les activités physiques sont très importantes pendant les deux premières années de l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, c'est un défi d'enseigner la grammaire d'une langue à travers les mouvements du corps. Les mouvements pour apprendre le vocabulaire sont un peu plus évidents. Les jeux et les activités où l'élève bouge et touche les objets sont très efficaces. « Dis-le-moi, j'oublierai. Montre-le-moi, je me rappellerai. Fais-moi participer, je comprendrai. » L'élève peut, donc, apprendre la langue à partir de sa mémoire, de ses déplacements dans l'espace et de l'usage de la langue qui s'y rapportent.

### **L'intelligence naturaliste**



« The naturalist demonstrates expertise in the recognition and classification of the numerous species – the flora and fauna – of his or her environment. »<sup>38</sup> Cette intelligence a été développée en 1999 par Gardner après sa théorie des sept intelligences initiales en 1983. Selon lui, l'intelligence naturaliste est la huitième intelligence. L'intelligence naturaliste s'exprime chez les personnes qui se passionnent pour les classifications des espèces d'animaux et de plantes :

There are, to begin with, the core capacities to recognize instances as members of a group (more formally, a species) ; to distinguish among members of a species ; to

---

<sup>37</sup> Jensen, *Brain-Based* 150.

<sup>38</sup> Gardner, *Intelligence Reframed* 48.



recognize the existence of other, neighboring species ; and to chart out the relations, formally or informally, among the several species.<sup>39</sup>

Ces personnes aiment rechercher et catégoriser les espèces, leur environnement naturel et leurs besoins. Elles sont sensibles aux chants des oiseaux, aux saisons et aux cycles de la nature. Elles aiment être dans la nature et comprendre les relations essentielles entre les êtres de la nature. Charles Darwin est un excellent exemple de ce type d'intelligence. Il a classifié les oiseaux des Îles Canaries afin de développer sa théorie de l'évolution. Les biologistes, les naturalistes, les taxidermistes, les écologistes, les vétérinaires et les employés des parcs naturels sont tous forts en intelligence naturaliste.

L'école n'est pas le meilleur endroit pour utiliser l'intelligence naturaliste, mais toutes les disciplines font appel à la faculté de classer. Souvent en ville les écoles sont construites en ciment et elles ne possèdent que quelques champs de verdure, peu de fleurs et les animaux sont rares. Pour cette raison, le professeur peut compléter son enseignement en apportant des objets ou des animaux qui stimulent l'intelligence naturaliste de l'apprenant. Par exemple, il utilise des plantes, des fleurs et des sons de la nature enregistrés sur cassette ou vidéo. Il décore sa classe avec des affiches de parcs régionaux qui représentent l'aspect naturel de la France. L'enseignement du temps, des animaux, de la nature et de la géographie font naturellement appel à l'intelligence naturaliste.

---

<sup>39</sup> Gardner, *Intelligence Reframed* 49.

## Les intelligences personnelles

Nous avons discuté six des huit intelligences proposées par Gardner : la verbale-linguistique, la musicale, la logico-mathématique, la visuo-spatiale, la corporelle-kinesthésique et la naturaliste. Toutes ces intelligences peuvent être séparées dans le cerveau, mais elles peuvent aussi être combinées dans les activités scolaires. La plupart requièrent l'usage des fonctions du corps en même temps que de l'intellect. Le professeur d'une langue étrangère telle que le français a besoin d'inclure toutes ces intelligences afin d'obtenir la participation de chaque élève dans la classe. Il n'est pas nécessaire de l'enseigner huit fois différemment, mais de solliciter l'utilisation de plusieurs intelligences dans une leçon. Ceci sera démontré dans le chapitre suivant. Si le professeur suit la méthode traditionnelle d'enseigner le français telle que la verbale-linguistique pour pratiquer des exercices de grammaire, la mémorisation du vocabulaire ou la lecture sèche de l'histoire, il va perdre l'attention et l'intérêt de plusieurs élèves.

... l'enfant sitôt captif, un cours traditionnel lui est asséné. L'enseignant a une excuse : le choc est dévastateur. Et plus destructeur, à la limite, qu'une pédagogie classique. Rien de mieux pour décourager l'élève.<sup>40</sup>

Le professeur qui fait appel aux intelligences multiples va garder la plupart de ses élèves parce qu'ils sont captivés par les leçons. Il est évident que le professeur ne doit pas être le centre de la classe. Il est là surtout pour diriger les activités où les élèves vont apprendre eux-mêmes en faisant appel à leurs propres dons personnels.

En plus des six intelligences décrites précédemment, il faut ajouter l'interpersonnelle et l'intrapersonnelle. Ces intelligences jouent un rôle important dans les situations sociales et privées. Elles sont appréciables dans la vie active car les

---

<sup>40</sup> Giordan 106.

directeurs du personnel cherchent plutôt des employés qui sont à l'écoute des désirs des clients potentiels. L'enseignement des élèves a pour but de les préparer pour la vie active, par conséquent il est important de développer ses intelligences dans la salle de classe. Les systèmes symboliques des intelligences personnelles sont très culturels, c'est-à-dire la culture détermine l'action sociale de chaque individu.

### L'intelligence interpersonnelle



« L'intelligence interpersonnelle, c'est penser avec l'autre, comprendre et aider son semblable. »<sup>41</sup> La personne dotée de cette intelligence peut comprendre les sentiments, les motivations et les intentions d'une autre personne. En retour, elle peut répondre aux besoins des autres. Ces personnes s'adaptent à l'environnement social facilement car elles sont flexibles aux désirs des autres. On trouve une définition de cette forme d'intelligence dans l'article du chercheur Robert Sternberg : « Successful intelligence is the ability to achieve success by one's own standards, given one's sociocultural context. »<sup>42</sup> L'élève connaît son monde et les personnes qui l'entourent ce qui lui permet de réussir dans le monde interpersonnel. Un autre aspect de l'interpersonnelle c'est l'intelligence culturelle telle qu'elle est définie par les chercheurs

Lynn Offermann et Ly Phan :

We argue that one of the skills is the ability to function effectively in a diverse context where the assumptions, values, and traditions of one's upbringing are not uniformly shared with those with whom one needs to work.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Leblanc 4.

<sup>42</sup> Robert J. Sternberg, « Successful Intelligence : A New Approach to Leadership, » *Multiple Intelligences and Leadership*, éd. Ronald Riggio et al. (New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002) 10.

<sup>43</sup> Lynn R. Offermann et Ly U Phan, « Culturally Intelligent Leadership for a Diverse World, » *Multiple Intelligences and Leadership*, éd. Ronald Riggio et al. (New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002) 188.

Notre monde devient de plus en plus multiculturel et l'intelligence culturelle voire interpersonnelle aide les élèves à s'adapter aux autres personnes dans leur classe. Les individus qui ont ce talent sont les professeurs, les bons parents, les thérapeutes, les avocats et les leaders tels que Mahatma Gandhi, le Dalaï Lama, Mère Thérèse et Bill Clinton.

Selon Gardner, cette intelligence est appréciée au lycée et se manifeste à travers les leaders, leur popularité et leurs bonnes relations avec les professeurs.<sup>44</sup> L'élève qui est populaire dans le domaine social possède une intelligence interpersonnelle car il a le don d'observation des autres. Il sait comment réagir pour ne pas froisser les autres, mais aussi comment manipuler les autres pour se faire apprécier. Dans la salle de classe, l'intelligence interpersonnelle est utilisée dans les groupes où les élèves se rencontrent afin d'exécuter une demande du professeur. Elle est aussi importante dans les activités en partenariat. Pour réussir dans l'apprentissage d'une langue, les élèves ont besoin d'utiliser la langue pour communiquer. Ils doivent se parler, s'entendre et débattre. Au niveau avancé, ils pourront présenter leurs arguments devant les autres de manière convaincante. Il est important que le professeur encourage les élèves à avoir de bonnes relations entre eux pour finaliser leurs projets de groupe harmonieusement.

---

<sup>44</sup> Robert J. Kirschenbaum, « An Interview with Howard Gardner, » *Multiple Intelligences : A Collection*, éd. Robin Fogarty et James Bellanca (Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995) 16.

## L'intelligence intrapersonnelle



Connais-toi toi-même.  
Socrate<sup>45</sup>

« L'intelligence intrapersonnelle, c'est se penser, se connaître, se construire une identité personnelle. »<sup>46</sup> Grâce à cette intelligence, la personne comprend son moi profond. Elle est consciente de ses sentiments, de ses intentions et de ses désirs. Il s'agit de la distinction, de la compréhension et de la réaction aux sentiments intérieurs. Ceci met ces aspects dans la catégorie du succès de Sternberg :

According to the theory of successful intelligence (Sternberg, 1997), people achieve success by recognizing and capitalizing on their strengths and by recognizing and either correcting or compensating for their weaknesses.<sup>47</sup>

La personne qui est forte en intelligence intrapersonnelle peut se comprendre afin de mieux s'adapter aux autres, de comprendre ce qu'on attend d'elle. Les psychanalystes, les artistes, les musiciens, les poètes, les écrivains et les internautes sont des représentants de cette intelligence. Sigmund Freud et Marcel Proust sont de très bons exemples de ce groupe parce qu'ils ont consacré la plupart de leur vie à observer leurs sentiments intimes afin de mieux comprendre le monde.

Cette intelligence est négligée à l'école. Selon Gardner, le monde privé de l'élève n'est pas important dans les écoles actuelles.<sup>48</sup> Peu de parents ont élevé leurs enfants à réagir et à comprendre leurs émotions internes. Selon le psychologue Elaine N. Aron, 20 % des personnes sont très sensibles aux effets de leur environnement social.<sup>49</sup> Elles aiment mieux être seules et ne pas travailler avec les autres. Elles n'aiment pas être

<sup>45</sup> Socrate, Maxime inscrite sur le temple d'Apollon Pythien à Delphes.

<sup>46</sup> Leblanc 4.

<sup>47</sup> Sternberg 10.

<sup>48</sup> Kirschenbaum 16.

<sup>49</sup> Elaine N. Aron, *The Highly Sensitive Person* (New York : Carol Publishers, 1998).

méprisées et elles sont souvent timides. Un aspect positif des personnes intrapersonnelles c'est qu'elles sont créatives parce qu'elles sont à l'écoute de leurs émotions :

I continue to view emotional life as a key ingredient of intrapersonal intelligence, but now I stress the vital role of intrapersonal intelligence in a person's life-course decisions.<sup>50</sup>

Ces personnes connaissent leurs désirs internes et leurs émotions en réaction aux événements dans la classe.

Les élèves en langues étrangères se servent souvent de cette intelligence car ils ont besoin de réfléchir et de réagir à leurs erreurs, à leurs attentes et à leurs désirs dans la classe. Ils ne veulent pas être ridiculisés à cause de leurs erreurs grammaticales et leur accent. Le professeur doit être attentif aux élèves qui sont sensibles et donc intrapersonnels pour qu'ils puissent compenser pour leur peur ou leur timidité. Ces élèves voudront travailler seul ou prendre le temps avant de s'intégrer dans le groupe. Ils ont du mal à trouver un groupe dans lequel ils peuvent s'insérer. Pour venir en aide à ces élèves sensibles, le professeur devra faire appel à ses propres dons intrapersonnels.

### **L'intelligence émotionnelle de Daniel Goleman**

Selon Daniel Goleman, les résultats du QI ne mesurent pas les émotions et leurs rôles.<sup>51</sup> Ses recherches indiquent que le QI n'est que 20 % des facteurs qui contribuent au succès des personnes.<sup>52</sup> Eric Jensen constate que les émotions sont plus importantes et

---

<sup>50</sup> Gardner, *Intelligence Reframed* 43.

<sup>51</sup> Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York : Bantam Books, 1995) 4.

<sup>52</sup> Goleman 34.

puissantes pour le cerveau que les compétences intellectuelles.<sup>53</sup> L'apprentissage couronné de succès se construit sur les émotions. Le raisonnement de Gardner arrive à des conclusions très proches de celles de Goleman. Les deux psychologues basent leurs recherches sur des résultats scientifiques pour prouver que les examens standardisés ne mesurent que sporadiquement les aptitudes intellectuelles des élèves. L'intelligence est quelque chose de diversifié mais aussi d'émotionnel.

L'intelligence émotionnelle de Goleman se divise en plusieurs catégories qui ressemblent aux intelligences personnelles de Gardner<sup>54</sup> :

1. Knowing one's emotions
2. Managing emotions
3. Motivating oneself
4. Recognizing emotions in others
5. Handling relationships
6. Organizing groups
7. Negotiating solutions
8. Personal connection
9. Social analysis<sup>55</sup>

La théorie de Goleman et de Gardner est quelque chose qui devrait être implicite dans les stratégies des professeurs de français et d'autres langues étrangères. Cette méthode s'adresse aux besoins intellectuels et émotionnels des élèves.

L'intelligence émotionnelle de Goleman nous amène à une étape encore plus importante : l'état émotionnel de l'élève. Les sentiments qu'un élève ressent dans la classe vont l'encourager ou l'empêcher de comprendre. Une des tâches du professeur c'est d'être attentif aux émotions des élèves. S'il aime la classe et qu'il y participe,

---

<sup>53</sup> Jensen, *Brain-Based* 27.

<sup>54</sup> Goleman 43. Les numéros 1-5 viennent des théories de Salovey.

<sup>55</sup> Goleman 118. Les numéros 6-9 viennent des théories de Goleman.

l'élève va se rappeler ce qu'il apprend : le lendemain, l'année suivante et dans l'avenir.

L'élève a besoin de se sentir une partie essentielle de sa communauté scolaire. La classe de français doit être un lieu où il est valorisé afin de faire des efforts et de risquer de nouvelles idées et actions.

Nous avons montré les huit intelligences que propose Gardner et d'autres proposées par Goleman, Sternberg et Jensen. Gardner a créé cette théorie pour mieux comprendre la capacité du cerveau humain. Ses idées s'appliquent dans la salle de classe avec une grande réussite. Si un professeur tient compte de la diversité des talents et des dispositions de ses élèves, ceux-ci se montreront plus actifs dans leurs interactions avec lui : « Emphasizing performance not only stimulates active consumption of classroom material but also enhances understanding of the material. »<sup>56</sup> Chaque élève, en principe, apprendra et comprendra. Les intelligences multiples encouragent l'élève à assimiler la matière tout en découvrant ses propres dons intellectuels.

Selon Gardner, l'éducation joue un rôle essentiel par l'aide qu'elle apporte à l'élève pour lui apprendre comment s'adapter au monde et bâtir ses propres succès. L'enseignement du français n'est pas seulement le sujet d'une langue avec sa grammaire, son vocabulaire et ses verbes. C'est une tâche qui intègre plusieurs aspects du monde externe et interne :

Education in our time should provide the basis for enhanced understanding of our several worlds – the physical world, the biological world, the world of human beings, the world of human artifacts, and the world of the self.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Gardner, *Intelligence Reframed* 161.

<sup>57</sup> Gardner, *Intelligence Reframed* 158.



Le professeur de français langue seconde a l'occasion de recréer la vie réelle dans sa propre salle de classe. Il peut y inclure toutes les intelligences pour encourager la participation et l'apprentissage de ses élèves dans une expérience qui aura des répercussions durables et positives sur l'acquisition de la langue ciblée ainsi que son appréciation enthousiaste par les élèves.

## **Chapitre II : Méthodologie**

Il convient maintenant de démontrer comment des méthodes fondées sur la théorie des intelligences multiples dans la salle de classe au collège et au lycée peuvent améliorer les performances des élèves de langue seconde. En ce qui concerne cette méthode, nous considérerons à la fois l'intelligence de l'élève et du professeur. Nous montrerons comment le professeur peut mieux comprendre les intelligences de ses élèves afin d'y répondre. Nous analyserons ensuite les intelligences du professeur et ses tendances à enseigner à travers ses plus fortes aptitudes. Ensuite, nous discuterons des opinions de Gardner, de Giordan, de Jensen, de Theisen et d'Armstrong à propos de l'application des méthodes des intelligences multiples dans la classe. Le professeur doit créer non seulement des leçons, mais aussi une évaluation qui s'appuie davantage sur l'observation authentique que sur les résultats des examens. Finalement, nous terminerons par des exemples de pratique pédagogique pour chaque intelligence dans la classe de français.

### **Participants : Intelligence de l'élève**

Les adolescents américains sont constamment sollicités par les médias tels que la radio, la télévision, les vidéodisques, les ordinateurs, les jeux vidéo et le cinéma. La société est devenue un lieu plein de divertissements accessibles aux jeunes. Leur vie imaginaire est beaucoup plus stimulante que celle de l'école. Dans les collèges et dans les lycées américains les élèves ont du mal à faire attention aux professeurs qui

enseignent des cours magistraux et qui se cantonnent dans des méthodes très traditionnelles.

L'intérêt des élèves change selon l'époque et la région où ils vivent. Les célébrités populaires dans la communauté adolescente fournissent un monde qui captive la curiosité des élèves. Ce sont les chanteurs, les acteurs et les grands noms du sport. Giordan rappelle que « L'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui. »<sup>1</sup> Si le professeur utilise ces icônes populaires, il sollicitera une participation plus intense de la part de l'élève. Armstrong suggère que le professeur mette à jour son répertoire de techniques quant aux changements continuels des intérêts de ses élèves. Par exemple il peut dessiner, montrer des extraits de vidéo et des publicités, jouer de la musique ou chanter pour introduire de nouvelles idées. Jensen propose que le professeur au lycée ne consacre plus que quinze minutes de conférence à la fois :

For adolescents, limit lectures to 10-15 minutes and with adults, 15-25 minutes. After that focused time, have a diffusion activity. It could be something physical, something fun, a stand-up sharing with partner time or learner-generated ideas, teamwork, applications or personal development.<sup>2</sup>

Les adolescents ont besoin de bouger et de parler. Pour le profit des élèves et du professeur, il est essentiel de diversifier les activités scolaires car il n'y a pas autant de problèmes de conduite dans une classe remplie de bonnes activités efficaces. L'usage des activités soumises plus tard dans ce chapitre sert à retenir l'attention des élèves.

---

<sup>1</sup> Giordan 114.

<sup>2</sup> Jensen, *Brain-Based* 49.

Le professeur doit choisir son moyen d'éveiller la curiosité de ses élèves.

Quelques-uns offrent des bonbons quand les élèves travaillent bien, au lieu de les encourager par d'autres moyens beaucoup plus intellectuels. Les élèves restent, en conséquence, en dessous de leur capacité et ils n'avancent pas. Ainsi le professeur et les élèves maintiennent un résultat comparable au chien de Pavlov. Ils sauront répéter, au lieu d'apprendre, de même que le chien sait saliver avant de manger. Giordan indique que le « contrat éducatif, tel qu'ils l'envisagent, repose sur la mémorisation de certaines notions, en vue d'une future interrogation. »<sup>3</sup> Avec cette approche pédagogique, plusieurs élèves vont répondre à l'information enseignée sans émoi. Selon Giordan :

On peut apprendre sans forcément comprendre. Les examens tels que nous les connaissons sont de ce style.<sup>4</sup>

Les élèves apprendront les conjugaisons, les règles de grammaire et les pratiques culturelles en vue de réussir à l'examen mais une fois sortis de la classe ils oublieront rapidement ce qu'ils ont acquis.

L'observation des conduites des élèves est essentielle pour le professeur afin de créer des leçons qui répondent à leurs besoins académiques. Si l'enseignant a, par exemple, une classe particulière qui est plus difficile, il peut trouver ce que la classe adore et l'utiliser comme moyen de motiver les élèves. Imaginons la séance suivante : plusieurs membres de la classe ne cessent de bavarder ou ne finissent pas leurs feuilles de révision. Le professeur découvre, un jour, qu'ils aiment bien le rap. Le lendemain, le professeur apporte une chaîne stéréo et une chanson de MC Solaar. Il ne le joue qu'à la

---

<sup>3</sup> Giordan 25.

<sup>4</sup> Giordan 11.

fin de la classe, si les élèves ont fait du bon travail comme être silencieux à la tâche ou finir le devoir. Giordan encourage ce type de récompense :

Les renforcements positifs sont toujours préférables. Les blâmes, les réprimandes sont source de stress, ils conduisent souvent à la résignation.<sup>5</sup>

Ici, le professeur remplace la récompense des bonbons par une activité culturelle qui répond à la fois à leur progrès en français et leur intérêt personnel. L'autre approche qui encourage les élèves à participer c'est de leur donner des points de participation qui contribuent à leur note finale. Les élèves aiment la concurrence et essaient de lever la main et de donner la réponse autant que possible afin de recevoir ces points.

Vu qu'il y a trop de divertissements en dehors de la salle de classe, le professeur doit identifier les points forts et les faiblesses de ses élèves afin de répondre à leurs intelligences. L'éducatrice Toni Thiesen note que l'élève possède ses propres idées en ce qui concerne son apprentissage :

A number of variables comprise a student's learning profile including the desire to work alone or in groups, preferring hands-on activities over developing logical-sequencing activities such as an outline, learning better when listening over viewing, and demonstrating a strong musical-rhythmic intelligence.<sup>6</sup>

Armstrong considère que l'enseignant peut observer les intelligences des élèves suivant les manifestations de leurs distractions : s'ils lisent un livre ils sont verbaux-linguistiques, s'ils dessinent pendant la classe ils sont visuo-spatiaux, s'ils parlent aux autres ils sont interpersonnels, s'ils font leurs devoirs de mathématiques ils sont logico-mathématiques, s'ils bougent tout le temps ils sont corporel-kinesthésiques, s'ils écoutent de la musique

---

<sup>5</sup> Giordan 108.

<sup>6</sup> Toni Theisen, « Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom : Meeting the Diverse Needs of All Learners, » *LOTE CED communiqué* 6 (avril 2002) : 5.

ou ils chantonnent ils sont musicaux et s'ils préfèrent travailler seuls ils sont intrapersonnels.<sup>7</sup> Le professeur va également faire des recherches dans les dossiers académiques des élèves : lire attentivement les commentaires des autres professeurs de diverses disciplines ou les annotations des anciens examens. Il peut également parler aux parents et à ses collègues qui ont eu des contacts avec l'élève. Il doit aussi observer comment les élèves exploitent de nouvelles idées ou s'informer de leurs passe-temps.

La plupart des élèves font le plus souvent appel à leur intelligence verbale-linguistique et logico-mathématique à cause de l'éducation traditionnelle qu'ils ont reçue. Giordan indique que l'intelligence des élèves est le résultat de leur histoire :

Les ressources cognitives à la disposition de l'apprenant déterminent l'apprendre. Ce dernier interprète les informations externes en fonction de son potentiel cérébral. Ses expériences passées et son projet jouent un rôle déterminant. La motivation pour une activité, par exemple, prend sa source dans la perception qu'un individu a d'une activité, de sa compétence et du degré de régulation qu'il peut exercer sur ses démarches.<sup>8</sup>

Si les élèves sont déjà doués pour une intelligence particulière, ils vont répondre davantage à cette approche du professeur. Par exemple, si un élève aime dessiner et est attiré par la peinture, il va être plus ouvert à une leçon qui utilise des images visuelles. Un autre élève apprend quand il peut voir les mots au tableau, dans le livre et les écrire lui-même. Le troisième élève a besoin de se lever pour comprendre le sens de l'impératif : « Levez-vous ! » Le quatrième préfère chanter une chanson.

Selon Gardner et Kornhaber, les intelligences se manifestent rarement toutes seules. Les élèves ne développent pas d'excellence dans une intelligence sans les

---

<sup>7</sup> Thomas Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom* (Association for Supervision and Curriculum Development, 1994) 28.

<sup>8</sup> Giordan 86.

encouragements des adultes qui l'entourent : les parents, les instituteurs et les professeurs. Souvent, les élèves savent qu'ils aiment dessiner, chanter, bouger et bavarder entre eux, mais ils ne sont pas capables d'utiliser ce savoir-faire pour faciliter leurs études scolaires. Ils doivent être exposés à un pluralisme d'intelligences afin de réussir dans tous les domaines d'apprentissage. Ils sont souvent susceptibles d'apprendre à travers des intelligences qui n'ont pas encore été exploitées. Giordan constate :

L'Autre (. . . – enseignant, médiateur) doit faciliter la production de sens de chaque individu, en l'accompagnant et en interférant avec ses conceptions.<sup>9</sup>

L'enseignement d'une langue étrangère réclame l'utilisation de plusieurs intelligences chez l'élève.

### **Intelligence du professeur**

Si le professeur de français intègre uniquement l'intelligence verbale-linguistique et logico-mathématique, il risque de ne pas avoir beaucoup d'élèves qui suivront le français l'année suivante. Ceux qui apprennent le mieux à travers ces intelligences reviendront, mais ils ne représentent pas la majorité des apprenants. De nombreux professeurs dans les collèges et dans les lycées en Californie connaissent le problème du manque d'élèves dans les cours de français. La plupart des élèves s'inscrivent en espagnol parce que c'est une langue étrangère dominante dans l'état. Selon les familles des élèves, l'espagnol est la langue la plus désirable de l'état étant donné la proximité du Mexique et des pays hispanophones d'Amérique latine. Par contre, le professeur qui tient

---

<sup>9</sup> Giordan 17.

compte des intérêts sociologiques et émotionnels de ses élèves verra une augmentation d'inscriptions et une réussite d'apprentissage notable chez ses élèves :

L'enseignant peut s'appuyer sur les besoins internes de l'élève, ses intérêts, ses désirs et ses attentes générées par la situation de l'enseignement.<sup>10</sup>

Jensen croit que nous apprenons mieux à travers notre cerveau, notre cœur et notre corps en même temps :

Holistic learning means that we are learners with feelings, beliefs, food cravings, personal problems, attitudes and various levels of learn-to-learn skills. While the old academic model addressed primarily the intellectual part of learners, the prevailing model ways we learn with our minds, heart and body.<sup>11</sup>

Pour cette raison l'intégration de la méthodologie des intelligences multiples est essentielle pour les professeurs de français qui cherchent à recruter davantage d'élèves et à les encourager à poursuivre leurs études.

Peu de personnes sont fortes dans les huit intelligences. En conséquence le professeur aura des inconvénients s'il n'enseigne qu'avec ses intelligences les plus fortes. Selon Robb Dennis les élèves profitent des compétences diverses du professeur.<sup>12</sup> Parfois, l'enseignement se conforme trop aux aptitudes du professeur et pas assez à celles des élèves. Il faut que le professeur ait la détermination d'explorer et d'accroître des compétences qui sont peut-être chez lui peu développées. Si un professeur est fort en intelligence musicale, par exemple, il chantera souvent avec la classe. Le problème, par contre, c'est qu'il n'y aura pas forcément une majorité d'élèves qui répondront bien à

---

<sup>10</sup> Giordan 99.

<sup>11</sup> Jensen, *Brain-Based* 38.

<sup>12</sup> Robb Dennis, *Multiple Intelligences Theory and Its Application in Modern Vocal Pedagogy*, thèse (Claremont College : Robb Dennis, 1998).



l'intelligence musicale. Le professeur devra ainsi minimiser les activités musicales et les remplacer par d'autres activités variées de la méthodologie des intelligences multiples.

Le meilleur professeur de français est toujours en train d'améliorer son approche et sa méthode d'enseignement selon le groupe d'élèves qu'il reçoit. Gardner dit que le professeur doit se poser plusieurs questions au sujet de sa pratique :

We have to look at our own teaching. Are we teaching effectively ? Can we demonstrate what our students are learning ? Are we making use of research findings ? Are our curricula as good as they can be ? Are they as up-to-date as they can be ? Are our assessments worthy of what we're telling other people to do ?<sup>13</sup>

Dans un premier temps, le professeur va évaluer ses intelligences et celles de ses élèves.<sup>14</sup>

Ensuite il va réfléchir aux méthodes qu'il utilise en se posant des questions : Comment ses propres intelligences influencent-elles les activités qu'il prépare ? Comment les élèves répondent-ils à ces activités ? Selon Jensen le professeur influence l'apprentissage de ses élèves particulièrement à travers ses propres actions et sentiments :

Teachers who are happier and more pleasant to be around bring out the best in their learners. Take a few minutes each day for de-stressing. Listen to music that will help to put you in a great mood... Get into a good learning state before you start.<sup>15</sup>

Après avoir évalué son approche, le professeur va ensuite créer des activités qui enrichiront les intelligences de ses élèves :

L'enseignant se doit continuellement de mettre l'accent sur l'effort et l'attention inhérents à tout apprentissage. . . il devient impératif pour les enseignants de devenir des experts dans l'art de motiver.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Jacquelin Anglin, « Reflections on 'The Unschooled Mind' : An Interview With Howard Gardner, » *Multiple Intelligences : A Collection*, éd. Robin Fogarty et James Bellanca (Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995) 48.

<sup>14</sup> Voir appendice B.1 et B.2.

<sup>15</sup> Jensen, *Brain-Based* 98.

<sup>16</sup> Giordan 216.

Dans cette étape, il est important qu'il essaie d'inclure des activités qui soient faibles dans son propre répertoire intellectuel. Tout aussi bien que des activités diversifiées, un environnement simulé et du matériel authentique sont les clés de la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage.

### **Matériel pédagogique : Environnement**

Tout d'abord, l'environnement de la salle de classe est l'un des plus importants aspects qui facilite l'enseignement d'une langue étrangère. Theisen discute l'importance de l'environnement pour l'élève :

They desire a supportive learning environment which promotes diversity, nurtures creativity, acknowledges that they learn at varied rates and in different ways, recognizes their strengths, and honors everyone's work.<sup>17</sup>

L'enseignement de la culture, de l'histoire, de la nature et de la géographie se fait par l'enseignement de la langue. L'environnement de la salle de classe doit être soigneusement décoré pour éveiller l'intérêt des élèves par des couleurs, des images et des objets authentiques. La pédagogue Mary Ann Christison constate que le succès des élèves de langues étrangères est le résultat de l'environnement et de l'enseignement combiné :

Success in helping our second language learners develop their intelligences – including linguistic intelligences – is a combination of the right environmental influences and quality instruction. Both of these are factors we can help control.<sup>18</sup>

Selon Giordan aussi, l'environnement joue un rôle important :

---

<sup>17</sup> Theisen, « Differentiated instruction » 1.

<sup>18</sup> Mary Ann Christison, « Multiple Intelligences and Second Language Learners, » *The Journal of the Imagination in Language Learning* 3 (1995-96) : 10.

Son environnement est tout aussi important, mais il agit en synergie. Son savoir progresse quand des interactions fécondes entre ses activités mentales et son environnement s'instaurent. Ce dernier stimule et donne une signification à l'apprendre.<sup>19</sup>

Cette salle de classe peut utiliser des images et des affiches de différents pays de la francophonie, présents sur cinq continents.<sup>20</sup> Comme la francophonie est aussi diversifiée que les élèves, ils peuvent s'identifier avec la langue et la culture.

D'après Armstrong l'environnement de la salle est comme une microsociété où la diversité des élèves reproduit le monde réel.<sup>21</sup> Cette idée se conforme à celle de

Giordan :

L'enseignant doit inventer les conditions de l'apprendre. La classe devient alors une pièce de théâtre dont les personnages principaux sont les élèves. Mais, nouveau paradoxe, les élèves doivent en même temps en être les auteurs.<sup>22</sup>

Les élèves doivent avoir un environnement contextuel qui les encourage à continuer et à apprendre pour qu'ils puissent utiliser leurs intelligences dans le monde réel. Jensen conseille que la salle de classe d'une langue seconde simule un pays étranger :

(It is important to have) a complete immersion environment simulating a foreign country complete with music, posters & dress.<sup>23</sup>

Gardner, lui, critique le fait que l'environnement de la plupart des salles de classe actuelles n'est pas contextuel par rapport aux sujets enseignés.<sup>24</sup>

L'environnement d'une personne détermine largement son expérience intellectuelle et émotionnelle.

<sup>19</sup> Giordan 86.

<sup>20</sup> *The SMART Classroom* (Shared Multimedia Access to Resources for Teaching), Olivet Nazarene University, 9 avril 2003, <<http://media.olivet.edu/smarter/smartconst.html>>.

<sup>21</sup> Thomas Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom* 55.

<sup>22</sup> Giordan 218.

<sup>23</sup> Jensen, *Brain-Based* 315.

<sup>24</sup> Gardner, *The Disciplined Mind* 29.

... Son savoir progresse quand des interactions fécondes entre ses activités mentales et son environnement s'instaurent. Ce dernier stimule et donne une signification à l'apprendre.<sup>25</sup>

S'il fait du vent depuis plusieurs jours à la suite d'un séjour en vacances, le voyage ne sera pas aussi agréable qu'un séjour en plein soleil.

Certes, l'individu invente le sens à partir de l'environnement qu'il rencontre et au travers de son histoire.<sup>26</sup>

La salle de classe définit l'une des bases primordiales de l'apprentissage pour l'élève.

S'il peut regarder une image de la Tour Eiffel chaque jour, l'envie de la visiter devient de plus en plus réel.

## **Matériel**

Le matériel utilisé en classe est aussi important pour l'approche de la culture ciblée que l'environnement. Jensen suggère que le professeur donne un prénom français à ses élèves pour qu'ils puissent jouer le rôle d'un vrai Français sous un pseudonyme. Si le professeur enseigne une unité sur la francophonie, il peut apporter en classe une théière et des petits verres décorés qui représentent le rite du thé vert à la menthe des pays maghrébins de l'Afrique du Nord. S'il enseigne la Seconde Guerre mondiale et la Résistance, il peut montrer un film français comme *Lucie Aubrac*. S'il enseigne la géographie de la France et de ses régions, il apportera des brochures, des affiches et des photos des régions. S'il fait une présentation sur Paris et ses monuments, il apportera des cartes postales qui les illustrent et fera des recherches sur l'internet avec la classe.

---

<sup>25</sup> Giordan 86.

<sup>26</sup> Giordan 44.

Il est important que le matériel soit coloré et assez récent. Sinon, les élèves ne croiront pas à leur rêve d'un pays réel qu'ils peuvent un jour visiter. De nos jours, ils préfèrent ce qui est moderne et nouveau ! C'est pourquoi le professeur doit visiter un pays francophone assez souvent afin de renouveler son matériel, mettre à jour ses connaissances et moderniser l'environnement de sa salle de classe afin de répondre aux intérêts actuels de ses élèves. Le professeur doit rassembler du matériel authentique tel que cartes postales, affiches et brochures de cinéma, tickets de métro, billets de train, publicités et objets représentant la culture contemporaine. Pendant les activités, le professeur peut donc intégrer la culture actuelle dans sa salle de classe. Les élèves apprécient tout ce qui vient du pays et fait adhérer la réalité au rêve.

### **Pratique pédagogique : Activités**

Les activités rapprochent le professeur et ses élèves, et l'environnement et le matériel renforcent la réalité culturelle et sociale des pays francophones pour l'apprenant. Selon Armstrong, l'apprentissage contextuel est essentiel pour les élèves parce qu'ils doivent faire une liaison entre la salle de classe et le monde réel. Le résultat des élèves dépend donc de l'intérêt du thème et de la participation aux activités du professeur.

Les activités doivent être concrétisées dans des situations auxquelles les élèves pourraient être confrontés dans un pays francophone. Il est important qu'ils apprennent à les pratiquer en classe avant de les vivre. Ainsi, Jensen déclare : « Real-life situations, no textbook learning ; learning is thematic everywhere. »<sup>27</sup> Grâce aux simulations à travers

---

<sup>27</sup> Jensen, *Brain-Based* 315.

l'environnement, le matériel et les activités, l'élève peut sentir qu'il est dans un monde francophone et que la langue qu'il apprend représente une vraie culture. L'élève doit comprendre qu'il pourra, un jour, utiliser le français et que cette opportunité sera comparable à son étude scolaire. À cet effet, la popularité du français comme matière pourrait rester égale à celle de l'espagnol et même la dépasser car il est peut-être plus « exotique ». Le français peut attirer aussi beaucoup d'élèves hispanophones car c'est une langue romane proche de l'espagnol par sa structure.

Gardner conseille que le professeur crée des activités qui répondent à ses intérêts et à ceux de ses élèves ainsi que l'époque où le sujet est enseigné :

There must be a constant dialectic among the ideas to be stressed, the modes of instruction that are comfortable for the teacher, and the identified interests and needs of the students.<sup>28</sup>

Il admet qu'il est difficile d'assortir l'enseignement à tous les élèves avec leur diversité intellectuelle et culturelle, pourtant c'est le but de la méthode des intelligences multiples.

Un élève qui vient d'un milieu social humble, pensera-t-il qu'un jour il se servira du français ? Le professeur va s'adresser à cette question, car le français est accessible à toute personne si elle le désire.

Gardner reconnaît qu'il y a un danger si le professeur ne donne pas assez de choix aux élèves dans leur éducation et leur vie.<sup>29</sup> Jensen suggère que le professeur fournisse plusieurs choix à l'élève en ce qui concerne le genre d'activité pour lequel il va opter :

Provide more options for learners, more choices in what they learn and how they learn it. Give students choices about the learning environment, the methods of instruction and types of assessment... Utilize suggestion boxes, teams and expression areas. Students

---

<sup>28</sup> Gardner, *The Disciplined Mind* 211.

<sup>29</sup> Kirschenbaum 10.

buy into and take pride in doing activities which they have helped to define and over which they have some control.<sup>30</sup>

Avec cette approche, le professeur peut faire appel aux intelligences non-développées chez les élèves hors de la salle de classe de français. Giordan encourage aussi la nouveauté d'activités :

. . .les situations pédagogiques sont encore plus 'motivantes' si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, si elles donnent l'occasion de faire des choix, si elles conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses immédiates et si elles permettent à l'individu de se fixer des objectifs à atteindre.<sup>31</sup>

Gardner rappelle que le professeur doit toujours être à la recherche des exercices les mieux appropriés au sujet :

Teachers must be ever on the lookout for the most appropriate projects, lessons, questions, and forms of assessment, ones that dovetail with a curriculum of understanding and that help monitor students' evolving understandings.<sup>32</sup>

Pour mieux initier divers projets, le professeur peut faire appel à ses collègues et aux personnes de la communauté. Par exemple, le bibliothécaire ou le professeur de dessin peut offrir des ressources supplémentaires. Les professeurs d'autres matières, telles que l'histoire, l'anglais et la géographie, peuvent suggérer des activités qui recoupent le sujet qu'ils enseignent. Si, par exemple, le professeur d'histoire enseigne la Révolution américaine, le professeur de français peut faire une unité parallèle au sujet en choisissant de présenter la Révolution française de 1789. Il peut également faire lire des extraits de Tocqueville et de ses voyages aux États-Unis.

Selon Armstrong, la manière dont le professeur introduit le sujet est très importante. La mémoire de l'élève fonctionnera selon l'intelligence qu'il utilise. Ses

---

<sup>30</sup> Jensen, *Brain-Based* 103.

<sup>31</sup> Giordan 107.

intelligences doivent être éveillées par la production d'un éventail d'activités, de méthodes, de matériel et de techniques diverses. Afin de vraiment faire appel à tous les élèves, les huit intelligences doivent être intégrées autant que possible dans les leçons. Il n'est pas possible de les inclure toutes les huit dans une seule leçon, en revanche elles peuvent être éveillées pendant une unité détaillée et bien préparée pour plusieurs sessions. Christison complimente l'enseignement des langues étrangères parce qu'il y a plusieurs intelligences dans une seule leçon :

Because no intelligence exists by itself, language learning activities may be successful because they actively encourage the use of several intelligences.<sup>33</sup>

De temps à autre, une approche que le professeur utilise n'est pas efficace et les élèves ne comprennent pas le sens de ses explications. En réponse à leur difficulté, selon Dennis, le professeur a l'option de présenter les leçons suivant différentes pratiques.<sup>34</sup> Armstrong et Campbell, eux, conseillent de bien planifier les leçons qui offrent des choix alternatifs à l'éducation traditionnelle.<sup>35</sup>

## **Évaluation**

Puisque l'enseignement et l'apprentissage du français adoptent les activités qui suivent la méthode des intelligences multiples, l'évaluation des élèves doit être aussi commode. Gardner, Jensen, Giordan et Armstrong, aussi bien que d'autres pédagogues, découragent l'usage unique des examens standardisés. Ils croient que si on change la

---

<sup>32</sup> Gardner, *The Disciplined Mind* 134.

<sup>33</sup> Christison 10.

<sup>34</sup> Dennis 27.



pratique, on devra changer également l'évaluation des connaissances. La pédagogie

Sue Teele indique qu'il faut évaluer les élèves selon l'enseignement utilisé :

Because a major goal for assessment is the improvement of the teaching and learning process, assessment procedures in public education should be matched to instruction and reflect the different ways students learn.<sup>36</sup>

Si l'intention de l'enseignement est d'encourager l'élève à communiquer et à résoudre des problèmes, le procédé de l'évaluation doit s'appuyer sur la production et la création de la langue selon plusieurs méthodes. Ceci peut inclure des productions créées par l'élève telles que des chansons, des vidéos, des sketches, des présentations avec PowerPoint ou des simulations. Quelques élèves répondent bien aux examens à choix multiples tandis que d'autres préfèrent une présentation orale. Un portfolio représente le mieux les aptitudes des élèves car il contient des activités et des évaluations diversifiées.

Gardner, de même que ses collègues chercheurs en neurologie, sociologie, psychologie et anthropologie, est convaincu que l'éducation serait un succès si les élèves savaient percevoir le monde à travers maintes perspectives :

Education succeeds if it furnishes students with a sense of how the world appears to individuals sporting quite different kinds of glasses.<sup>37</sup>

Quant à la preuve de cette diversité de perspectives, l'évaluation authentique démontre le succès des élèves. Jensen conseille que l'élève s'évalue autant que possible, que le professeur évite les récompenses et utilise un bon nombre de formats d'évaluation.<sup>38</sup> Le

<sup>35</sup> Bruce Campbell, « Multiple Intelligences in Action, » *Multiple Intelligences : A Collection*, éd. Robin Fogarty et James Bellanca (Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995) 196.

<sup>36</sup> Sue Teele, « Multiple Intelligences : Reforming the Education System to Enable All Students to Succeed, » *California Schools* (automne 1995) : 46.

<sup>37</sup> Gardner, *The Disciplined Mind* 157.

<sup>38</sup> Voir appendice C.4, C.5 et C.6.

professeur, par exemple, base son évaluation sur différentes formes de production et il fournit un choix d'évaluation pour les élèves. L'usage d'une rubrique est une excellente façon de tenir l'élève responsable.<sup>39</sup>

La différence, donc, entre l'évaluation authentique et l'évaluation traditionnelle est que la première note l'élève à partir du matériel diversifié, rassemblé sur la forme d'un portfolio.<sup>40</sup> Grâce à cette évaluation authentique, le professeur peut observer l'élève, noter son progrès et prendre des exemples de son travail pour lui attribuer sa note finale dans la classe. L'évaluation de l'élève est davantage basée sur son progrès, sa participation en classe et son travail sérieux plutôt que sur une mémorisation mécanique.

Gardner préfère l'observation aux interrogations écrites.<sup>41</sup> Gardner et Walters constatent que les examens n'évaluent pas comment un élève a appris la matière :

We believe that we will need to depart from standardized testing. As already implied, we believe that standard pencil and paper short answer tests sample only a small proportion of intellectual abilities and often reward a certain kind of decontextualized facility.<sup>42</sup>

Gardner observe que les élèves peuvent bien répondre aux questions à l'examen, mais ils ne savent pas réagir dans une vraie situation :

In school students are often considered to have a good understanding of the material if they can perform well on tests. And yet when you actually remove those same students from the testing room context, you can see whether they have truly mastered concepts, skills, and facts and so on. If you can place students in a situation where those concepts, facts, and skills are relevant, students typically fail to draw on their knowledge.<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> Voir appendice C.4, et C.5 et C.6.

<sup>40</sup> Armstrong, *Multiple Intelligences* 117, figure 10.1.

<sup>41</sup> Kirschenbaum 20.

<sup>42</sup> Howard Gardner, et Joseph Walters, « The Development and Education of Intelligences, » *Multiple Intelligences : A Collection*, éd. Robin Fogarty et James Bellanca (Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995) 72.

<sup>43</sup> Anglin 41.

Gardner et Kornhaber constatent que les examens standardisés ne sont utilisés que pour comparer les élèves :

Standardized tests have one primary virtue : They make it possible readily to compare students, or school districts, or even countries. This technology has been very convenient for colleges looking for comparable indicators...<sup>44</sup>

Dans le cas où le professeur enseigne par la méthode des intelligences multiples dans un environnement riche en matériel authentique et en activités diversifiées, l'élève peut réussir dans un contexte hors de la salle de classe. La meilleure évaluation donc c'est un programme d'échange entre une école américaine et francophone. Aussitôt que l'élève sera arrivé dans un pays francophone, sa communication en français évaluera sa compréhension et sa formation de la langue.

Pour mieux appliquer la méthodologie des intelligences multiples, nous suggérons ci-dessous des environnements, du matériel, des activités, des excursions et des évaluations qui facilitent l'intégration des intelligences multiples dans les leçons, exercices et unités. Il est évident qu'un mélange des intelligences est plus efficace, néanmoins elles sont plus faciles à comprendre quand elles sont introduites une à la fois. Theisen suggère que le professeur commence à changer son approche peu à peu. Par exemple, il essaie une nouvelle technique et la met en pratique dans plusieurs leçons, sans trop de diversité. Par les exemples qui suivent, un professeur peut tenter d'intégrer de nouvelles approches dans ses leçons afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves.

---

<sup>44</sup> Gardner, et Kornhaber 129.



### Questions et préparation :

Comment la langue orale et écrite, les contes et les poèmes peuvent-ils être utilisés ? Comment

l'information est-elle présentée avec les supports écrits ? Comment l'information est-elle présentée : au tableau, sur un transparent, au mur, en texte authentique ? Y a-t-il trop de mots ? Le vocabulaire qu'utilise le professeur est-il trop difficile ou trop facile ?

### Environnement :

- Des affiches de régions, de villes, de monuments français (le nom y est écrit)
- Des listes de lexique de l'unité actuelle aux murs
- Des livres français et des dictionnaires sur les étagères
- Des étiquettes qui indiquent le nom des objets dans la salle de classe

### Matériel :

- Des livres français et des dictionnaires
- Des films avec sous-titres
- Des stylos, des crayons

## L'intelligence verbale-linguistique

- Du papier
  - Des ordinateurs
  - Des journaux
  - Des magazines
  - Un magnétoscope vidéodisque<sup>45</sup>
- Activités en classe :**
- Des contes de fées
  - Des histoires drôles et des proverbes
  - Des rimes burlesques, des calembours, des phrases difficiles à prononcer, etc.
  - La lecture orale et silencieuse
  - L'écriture dans un journal
  - L'enregistrement auditif (des lettres orales, une entrevue)
  - Des instructions orales et écrites
  - Des puzzles linguistiques
  - L'ordinateur (MS Word)
  - Du vocabulaire, de la grammaire
  - Des présentations orales
  - Des discussions en groupe

- Des histoires
- Des mots croisés
- Des débats
- Du courrier électronique
- Des exercices oraux
- Des dictées, de l'orthographe
- Des jeux de vocabulaire
- De la mémorisation du vocabulaire
- Des comptes rendus
- Des métaphores<sup>46</sup>

### Excursions :

- Aller aux bibliothèques, aux librairies et aux kiosques de journaux

### Évaluation :

- Une description écrite ou orale
- Une interrogation
- Une dictée
- Un exposé oral
- Un essai

<sup>45</sup> Au vingt et unième siècle, l'usage de vidéodisques est efficace car le professeur peut montrer un film américain en français ou avec des sous-titres en français.

<sup>46</sup> Toni Theisen, « Activities for Multiple Intelligences, » *Multiple Intelligences for the Language Teacher*, BAFLP, Stanford : 15 février 2001.



### Questions et préparation :

Comment la musique, les chansons, les instruments musicaux et le rythme peuvent-ils être ajoutés ?

Armstrong pose ces questions :

Utilise-t-on de la musique pour l'entrée des élèves ou pendant qu'ils travaillent ? Y a-t-il trop de bruit à l'extérieur ? Comment est la voix du professeur ? La musique peut réduire le stress, croître la créativité, stimuler la pensée et l'imagination. Jensen croit qu'il faut utiliser la musique dans 30 % des leçons.<sup>47</sup>

### Environnement :

- Mettre en musique de fond ce que représente l'époque étudiée
- Des bruits ambiants sur une cassette qui simulent l'unité étudiée

### Matériel :

- Des instruments musicaux
- Des logiciels qui utilisent des sons (MS PowerPoint)
- Des cassettes et des cédéroms de musique

<sup>47</sup> Jensen, *Brain-Based* 187.

### L'intelligence musicale

- Des chaînes stéréos
- De la musique francophone
- Des paroles des chansons françaises :
- *Sing, dance, laugh and eat quiche 1 & 2*, Barbara MacArthur<sup>48</sup>
- *Nous sommes tous comme les fleurs et Qu'il y ait toujours le soleil*, de Charlotte Diamond<sup>49</sup>

### Activités en classe :

- Créer et chanter des chansons
- Écouter des chansons
- Créer des rythmes pour apprendre la langue
- Mettre des poèmes en musique
- Utiliser l'ordinateur pour créer des sons (MS PowerPoint, l'internet)

<sup>48</sup> Barbara MacArthur, *Sing, Dance, Laugh, and Eat Quiche 1 & 2*, (Wisconsin : Barbara MacArthur, 1990 & 1999).

<sup>49</sup> Charlotte Diamond, *Qu'il y ait toujours le soleil et Nous sommes tous comme les fleurs* (Vancouver : Hug Bug Records, 1988 et 2001).

- Recréer une chanson connue avec des paroles en français<sup>50</sup>
- Utiliser de la musique pour des sketches
- Écouter de la musique culturelle
- Créer un rythme pour mémoriser la grammaire
- Créer une chanson pour expliquer une histoire<sup>51</sup>

### Excursions :

- Visiter des magasins de musique et d'instruments musicaux
- Rencontrer des musiciens et des compositeurs
- Aller aux concerts, aux spectacles, aux opéras et aux comédies musicales

### Évaluation :

- Chanter une chanson
- Créer une chanson ou un rythme qui représente l'idée
- Créer un poème qui suit le rythme d'une chanson connue

<sup>50</sup> Jensen, *Brain-Based* 225.

<sup>51</sup> Theisen, « Activities ».



### Questions et préparation :

Comment la logique, la raison, les nombres, les listes, les classifications et la pensée critique peuvent-elles être incluses ? Jensen dit que cette intelligence est l'une des plus importantes :

« Creativity, life skills and problem-solving are the primary skills in the teaching of thinking... In brain-based learning, it is with real world problems, with real people under real conditions. »<sup>52</sup>

### Environnement

- Le professeur est organisé
- Les leçons sont structurées et bien préparées
- Création d'une routine
- La gestion du temps est efficace
- Il n'y a pas de chaos dans la classe

### Matériel :

- Des jeux qui encouragent la pensée critique
- Des affiches avec les nombres
- Des questions ou phrases philosophiques

## L'intelligence logico-mathématique

### Activités :

- Deviner à quoi sert l'objet fabriqué
- Faire des catégories et des classifications
- Travailler avec des unités de poids, de lieux et de temps
- Travailler avec des logiciels mathématiques (MS Excel)
- Classifier / trier des informations
- Analyser et évaluer le travail d'un autre élève
- Calculer et qualifier les informations
- Faire des comparaisons sur la géographie, le climat ou les monuments
- Poser des questions socratiques
- Faire une hypothèse
- Résoudre des problèmes
- Diviser un texte afin de le comprendre et de faire un argument selon des épreuves<sup>53</sup>
- Comparer les cultures
- Créer une situation simulée

- Découvrir des relations grammaticales
  - Raisonner
  - Faire des activités de cause et d'effet
  - Créer une chronologie des événements<sup>54</sup>
- Excursions :**
- Présenter des personnalités du monde mathématique, numérique et technique
  - Visiter des musées virtuels ou réels en sciences
  - Aller aux expositions d'art cubiste

### Évaluation :

- Répondre à une série de questions logiques
- Faire une comparaison avec le mot *si, plus, moins, aussi, autant*
- Répondre à une interrogation à choix-multiples (un QCM)

<sup>52</sup> Jensen, *Brain-Based* 164.

<sup>53</sup> Gardner, *Frames of Mind* 128-67.

<sup>54</sup> Theisen, « Activities ».



### Questions et préparation :

Comment la vidéo, les transparents, les images, les cartes, l'art et la couleur peuvent-ils être intégrés ?

Jensen suggère que l'intelligence visuo-spatiale soit primordiale à l'enseignement. Il encourage le professeur à solliciter l'intelligence visuo-spatiale de l'élève.

### Environnement :

- La salle est bien décorée
- Beaucoup de couleurs
- De l'art aux murs
- Des bandes dessinées en français
- Beaucoup de lumière et d'espace
- Contraste de couleurs et renouvellement régulier et fréquent du matériel visuel de l'unité

### Matériel :

- Des images, des cartes, des affiches, etc.
- Le professeur montre des films, des transparents et des photos
- Le professeur utilise un système symbolique de couleurs : rouge – s'engager, – prudence, bleu – bien-être, vert – calme, les

## L'intelligence visuo-spatiale

couleurs sombres – calme, paix, les couleurs vibrantes – énergie, créativité<sup>55</sup>

### Activités en classe :

- Organiser des images du nouveau vocabulaire
- Étudier la construction des monuments
- Créer et interpréter des cartes
- Créer des présentations multimédia (MS PowerPoint, vidéo)
- Faire une visualisation : conceptualiser une image dans la tête puis la dessiner
- Utiliser des images et des couleurs comme métaphores
- Faire une liaison entre la connaissance antérieure et actuelle : Comment Paris est-il comme San Francisco ? Si la Tour Eiffel était un animal, quel animal serait-elle ?
- Dessiner des idées de grammaire et de vocabulaire

- Utiliser des symboles graphiques
- Interpréter des directions
- Utiliser des diagrammes
- Dessiner une réponse
- Utiliser des vidéos, des cédéroms, l'internet, des transparents, des diapositives
- Jouer aux jeux de devinette / de mémoire
- Faire des calligrammes<sup>56</sup>

### Excursions :

- Aller aux musées
- Visiter des magasins d'artisans
- Rendre visite à un architecte

### Évaluation :

- Créer un document avec le logiciel PowerPoint ou Photoshop
- Lire un livre et dessiner une image qui résume le livre (les personnages, le lieu, etc.)

<sup>55</sup> Jensen, *Brain-Based* 57.

<sup>56</sup> Theisen, « Activités ».



## Questions et préparation :

Comment le mouvement corporel et le toucher aident-ils à la compréhension de la leçon ?

## Environnement :

- Espace suffisant pour bouger
- Objets qui peuvent être touchés

## Matériel :

- Fournir du matériel de construction : bois, tissus, colle, ciseaux et papier de couleurs, etc.
- « The hand manipulatives are useful for the brain, let students hold, mold, and manipulate clay or other objects... Use clapping, dancing, puzzles, manipulatives. Invent new ways to shake hands or greet another. »<sup>57</sup>

## Activités en classe :

- Jouer aux jeux kinesthésiques
- Les jeux de rôles / de mime<sup>58</sup>
- Jouer au chasse-mouches<sup>58</sup>
- « ...physical, concrete learning done when learners act out the learning better prepares them for the actual event...In

<sup>57</sup> Jensen, *Brain-Based* 149.

<sup>58</sup> L'élève doit être le premier à frapper le mot correct au tableau (ex. la différence entre un / une).

## L'intelligence corporelle-kinesthésique

formalized learning situations, an increase in the amount of role playing may increase the applications of the learning. »<sup>59</sup>

- Créer des sketches, du théâtre
- Danser
- Deviner l'identité des objets dans un sac
- TPR (Total Physical Response) : levez la main, souriez, etc.
- Des jeux compétitifs et coopératifs
- « Create a diversity of activities so that learners get to move into teams, go outside, work with partners or do simple activities that get the circulation going and keep active learners happy. »<sup>60</sup>
- Utiliser un ordinateur<sup>61</sup>
- Travailler avec des matériaux tactiles (la comparaison, les adjectifs, les adverbes, les verbes, etc.)
- Poser comme les personnages d'une peinture

<sup>59</sup> Jensen, *Brain-Based* 125.

<sup>60</sup> Jensen, *Brain-Based* 101.

<sup>61</sup> Theisen, « Activities ».

- Devinettes : démontrer des sentiments ou des monuments
- Les courses de relais<sup>62</sup>
- Démonter et assembler les objets<sup>63</sup>

## Excursions :

- Assister à des événements de sport et de théâtre
- Participer aux programmes kinesthésiques
- Rencontrer des danseurs, des personnalités du monde des sports, des artisans, des mimes

## Évaluation :

- Créer un sketch pour montrer la compréhension
- Construire un monument
- Créer un jeu kinesthésique

<sup>62</sup> Cynthia Leathers, *Git 'em Up and Move 'em Out ! Movement Activities for the World Language Classroom*, FLASSC Spring Conf., Mountain View : 23 mars 2002.

<sup>63</sup> Thomas Armstrong, *Les intelligences multiples dans votre classe* (Montréal : Chenelière / McGraw-Hill, 1998) 29.





### Questions et préparation :

Comment la nature, les animaux, la classification de la nature et du temps peuvent-ils être utilisés ?

### Environnement :

- Des plantes
- Des affiches d'animaux
- Des affiches de parcs naturels francophones
- Des affiches de saisons

### Matériel :

- Des photos, des affiches et des cartes postales de la nature et des animaux en francophonie
- Des crayons de couleurs pour dessiner une image de la nature
- De l'art avec des scènes de la nature
- Des pierres, de la terre des pays francophones
- Des affiches de saisons dans différents pays francophones
- Des fleurs, des noix et des feuilles qui représentent la flore francophone
- *Le bestiaire ou cortège d'Orphée* d'Apollinaire, illustré par des gravures sur bois de Raoul Dufy

### L'intelligence naturaliste

- Des chansons qui incluent les animaux
- La vidéo *Babe, le cochon* sur vidéodisque

### Activités :

- Dessiner le relief avec des couleurs pour représenter : les fleuves, les océans, les mers et les lacs (bleu), les montagnes (vert), les champs ( )
- Classifier les arbres et les animaux
- Travailler sur la météo
- Catégoriser les parcs
- Interpréter le rôle de la nature dans l'art
- Regarder des films qui ont la nature ou les animaux comme thème principal
- Étudier les Fables de la Fontaine et faire un sketch de la fable choisie
- Si vous étiez un animal ou une plante, que seriez-vous ? Pourquoi ? Décrivez votre vie...

- Frotter un crayon de couleurs sur une feuille de papier qui a une feuille d'arbre en dessous<sup>64</sup>
- Comparer les environnements de différents pays francophones
- Apprendre les noms d'animaux des pays francophones
- Écouter des chansons qui incluent les animaux

### Excursions :

- Aller à un parc naturel ou au zoo et discuter la flore et la faune
- Aller au musée et interpréter le rôle de la nature dans la peinture

### Évaluation :

- Mettre les aspects géographiques sur une carte
- Créer un paysage qui inclurait la flore et la faune
- Classifier les animaux qui vivent en France, en Afrique, en Asie...
- Interpréter une scène de la nature dans une œuvre d'art

<sup>64</sup> Lynne Beachner, et Anola Pickett, *Multiple Intelligences and Positive Life Habits* (Thousand Oaks, Californie : Corwin Press, 2001) 155.



**Questions et préparation :** Comment les élèves peuvent-ils travailler ensemble sous le format d'équipe, de groupe et de partenariat ? Chaque élève peut amener une intelligence au groupe pour combler les lacunes des autres.

**Environnement :**

- Les élèves ont confiance aux autres et au professeur
- Les élèves sont à l'aise dans la salle de classe
- Les élèves peuvent résoudre des conflits avec d'autres élèves et avec le professeur
- Des pupitres ou des tables disposés en cercle pour favoriser les échanges
- « Dunn and Dunn say that at least 20 % of learners are significantly affected, positively or negatively, based just on the type of seating options. »<sup>65</sup>

**Matériel :**

- Des personnes
- Des stéréos
- Des caméras

<sup>65</sup> Jensen, *Brain-Based* 107.

**L'intelligence interpersonnelle**

**Activités :**

- Lire un conte et le discuter avec un partenaire
- Travailler en groupe (chaque élève doit être responsable d'une tâche)
- Créer des entrevues, des débats
- Faire des échanges de vidéos
- Jouer aux jeux de société (jeopardie, trivia, *Cranium*<sup>66</sup>)
- Créer un sketch ensemble
- Circuler dans la salle et échanger des petites images en utilisant le vocabulaire de l'unité
- Trouver quelqu'un qui a la même image ou une image qui complète la vôtre
- Jouer au bingo humain
- Écrire des descriptions sur d'autres élèves, le professeur en lit et les élèves devinent la personne qui est décrite
- Construire une simulation globale

<sup>66</sup> Jeu des années 90 qui se base dans les intelligences multiples.

- Écrire de la poésie en groupe (expérience oulipienne)
- Établir une correspondance avec des élèves français<sup>67</sup>
- Créer des clubs et des comités
- Montrer des choses aux autres élèves<sup>68</sup>

**Excursions :**

- Aller aux événements sociaux
- Faire un repas ensemble
- Rencontrer des politiciens, des acteurs, des personnages dont on parle dans les médias

**Évaluation :**

- Créer une vidéo
- Créer un sketch : Si vous et vos amis étiez à Paris, que feriez-vous ?

<sup>67</sup> Theisen, « Activities ».

<sup>68</sup> Armstrong, *Les intelligences multiples* 29.



## Questions et préparation :

Comment l'élève peut-il travailler seul, choisir pour lui-même et réfléchir indépendamment ?

« Learners worry about being embarrassed, not looking good, looking too good, succeeding, not succeeding, how they'll do and dozens of other concerns. These worries induce stress which inhibits learning and they restrict the courage to try new behaviors. »<sup>69</sup>

## Environnement :

- Des pupitres où l'élève peut travailler indépendamment
- Du silence pour favoriser la concentration
- « Take the time, before beginning each and every class, to relax your students. Here are some of the best ways to relax them : 1) slow stretching 2) laughter and humor 3) music 4) games and activities 5) unstructured discussion and sharing 6) low-stress rituals 7) visualization. »<sup>70</sup>
- Fournir le temps pour la réflexion et le travail solitaire : l'art, la poésie, etc.

<sup>69</sup> Jensen, *Brain-Based* 71.

<sup>70</sup> Jensen, *Brain-Based* 82.

## L'intelligence intrapersonnelle

### Matériel :

- L'espace pour chaque individu
- Des livres et des films qui montrent des personnages intrapersonnels (Marcel Proust)

### Activités :

- S'identifier au sujet traité
- Avoir le choix de ne pas faire une activité avec d'autres
- Exprimer ses sentiments et créer des objectifs personnels
- Se décrire dans des essais et des compositions
- Créer un collage sur ses passe-temps préférés, sa famille, etc.
- Écrire ses rêves de vacances en France, en francophonie
- Interpréter un poème, un passage, une image
- Se comparer à un animal dans les Fables de la Fontaine
- Créer un exposé avec PowerPoint
- Faire son évaluation individuelle
- Faire une recherche sur l'internet<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Theisen, « Activities ».

- Travailler de façon individuelle plutôt qu'avec d'autres<sup>72</sup>

### Excursions :

- Des promenades silencieuses
- Rencontrer des personnes qui ont réussi à créer une vie unique<sup>73</sup>

### Évaluation :

- Si vous étiez un pays ou une ville francophone, que seriez-vous ? Pourquoi ? Décrivez-vous
- Vous prétendez être un monument célèbre. Vous racontez son histoire à la première personne
- Quels sont vos sentiments personnels au sujet des monuments de Paris ? Lequel aimez-vous le mieux et pourquoi ?

<sup>72</sup> Armstrong, *Les intelligences multiples* 29.

<sup>73</sup> Kathy Fagella, et Janet Horowitz, « Different Child, Different Style : Seven Ways to Reach and Teach All Children, » *Multiple Intelligences : A Collection*, éd. Robin Fogarty et James Bellanca (Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995) 216.

### Chapitre III : Résultats

#### Unité pédagogique

Après avoir établi la liaison entre l'enseignement du français et les intelligences multiples, nous avons présenté une méthodologie à suivre de manière à créer des leçons pour mettre en pratique cette théorie. Dans le deuxième chapitre, nous avons montré comment l'intelligence de l'élève et du professeur, l'environnement, le matériel, les activités et les évaluations approfondissent les connaissances du français langue seconde au niveau secondaire. Gardner, Armstrong, Jensen, Giordan et Theisen démontrent tous combien l'étude et l'adoption de ces aspects améliorent l'enseignement et facilitent l'apprentissage de l'élève. En nous basant sur tous ces facteurs, nous avons créé et construit une unité pédagogique sur « Paris et ses monuments ».

Pour créer des activités diverses, nous les avons divisées en huit **séances** et nous les avons catégorisées par **intelligence** : la verbale-linguistique, la musicale, la logico-mathématique, la visuo-spatiale, la corporelle-kinesthésique, la naturaliste, l'interpersonnelle et l'intrapersonnelle. Il est parfois impossible de séparer complètement les intelligences par activité. Nous avons donc indiqué que plusieurs intelligences peuvent co-exister dans une même **séance**. Celles-ci se trouvent entre parenthèses sous la catégorie intitulée **intelligence**. Nous avons déjà souligné dans la description des intelligences qu'il est essentiel que celles-ci soient combinées afin que l'élève puisse perfectionner son apprentissage.

Pour chaque **séance** et **intelligence**, nous avons résumé la **matière** des leçons sous format d'une question à laquelle les élèves pourront répondre à la fin de l'unité. Ici,

nous posons une question qui illustre **l'intelligence** utilisée dans **la séance**. Par exemple : « Comment peut-on exprimer Paris à l'écrit ? » dans la première **séance**, l'intelligence verbale-linguistique, suppose que l'élève réussira à une évaluation à l'écrit à exprimer ses propres impressions.

Nous avons ensuite indiqué **le matériel** qui est essentiel pour arriver à ce résultat. Ce **matériel** est décrit sous format très général car chaque professeur doit trouver son propre chemin pour réaliser les leçons. Nous avons choisi quelques exemples de textes, chansons, jeux, vidéos, cédéroms et logiciels qui nous ont semblé utiles. Nous avons aussi inclus **une révision** : des conseils préliminaires avant la présentation des leçons. Par exemple, si la leçon traite des expressions de lieux, il est essentiel que le professeur les révise avant d'enseigner la leçon.

Ensuite, nous avons proposé **l'environnement** : la description de la salle de classe pour renforcer l'intelligence enseignée. Selon les objectifs de notre méthodologie, il faut que **l'environnement** représente à la fois l'intelligence mais aussi qu'il anime la leçon. L'unité sur « Paris et ses monuments » offre un riche environnement si le professeur le décore avec des objets authentiques de la Ville-lumière.

**L'objectif général et opérationnel** de la séance indique les buts du professeur et l'habileté de l'apprenant à développer. Cet **objectif général** est lié à la question posée dans le tableau intitulé **matière**. D'autre part, l'élève devra exécuter l'idée enseignée dans la rubrique de **l'intelligence**. **L'objectif opérationnel** donc est la pierre angulaire d'où le professeur va tirer **l'évaluation** de la leçon en tenant compte bien entendu du potentiel intellectuel de sa classe.

Nous avons présenté cinq activités pour chaque **séance** sur le thème général des monuments de Paris. Nous avons exposé **une consigne, un travail des élèves, une durée et une évaluation** pour chaque leçon. **La consigne** indique les directives pour le professeur. Nous avons, encore une fois, suggéré du matériel à utiliser mais l'enseignant doit utiliser sa propre créativité. La rubrique : **travail des élèves** indique le travail que les élèves doivent accomplir. Le professeur devra expliquer celle-ci avant la leçon. Nous conseillons que tout soit fait en français. Nous avons proposé **une durée** pour chaque leçon mais celle-ci peut être flexible selon le niveau des élèves. Finalement, nous avons inclus **une évaluation** qui est le résultat des élèves pour chaque leçon. Cette **évaluation** détermine si l'élève a compris la leçon.

**L'évaluation** alors reflète les objectifs atteints de l'unité. Elle répond à la question de **la matière**. Il faut noter que **l'évaluation** doit respecter la définition de l'intelligence. Ainsi, si le professeur enseigne comment recréer les monuments avec du matériel tactile, l'évaluation va reproduire une activité de la même manière. Nous avons essayé d'évaluer l'élève selon l'intelligence décrite dans **la séance** en nous inspirant des conseils de chercheurs chevronnés.

## **Unité 1 : Paris et ses monuments**

**Niveau :** Le français 2, collège ou lycée

### **Objectif général :**

- Comprendre les monuments de Paris à l'écrit (verbale-linguistique)
- Comprendre les monuments de Paris à travers la musique (musicale)
- Utiliser l'argent, la logique et les nombres à Paris (logico-mathématique)
- Apprendre les monuments, leurs fonctions et leur repérage (spatiale)
- Comprendre la construction et l'emplacement des monuments (corporelle-kinesthésique)
- Comprendre les aspects naturels de Paris et le rôle que la nature joue sur l'art (naturaliste)
- Comprendre les directives pour se rendre d'un monument à l'autre (interpersonnelle)
- Comprendre les réflexions sur Paris (intrapersonnelle)

### **Objectif opérationnel :**

- Présenter un monument parisien à l'écrit (verbale-linguistique)
- Créer une chanson qui exprime un monument de Paris (musicale)
- Utiliser le métro et acheter un billet pour arriver d'un monument à un autre (logico-mathématique)
- Discuter les monuments, leurs repères et leur importance culturelle (spatiale)
- Construire des monuments parisiens avec du matériel familier (corporelle-kinesthésique)
- Créer un plan naturel de Paris, classifier la nature parisienne et décrire la nature dans l'art (naturaliste)
- Demander et donner les directions pour se rendre aux monuments (interpersonnelle)<sup>1</sup>
- Créer un projet d'un voyage à Paris et le présenter sur PowerPoint (intrapersonnelle)<sup>1</sup>


### **Projet final :**

- Présenter un sketch, une chanson ou une vidéo basé sur un itinéraire d'une visite aux monuments de Paris<sup>2</sup>
- Créer un jeu, tel que *Cranium*, qui comprendrait des questions sur Paris qui feraient appel aux huit intelligences
- Créer une plaque commémorative d'un monument, son architecte et ses artistes (Orsay, Pompidou, Pei, Eiffel, Haussmann)

---

<sup>1</sup> Voir appendice C.4 et C.5.

<sup>2</sup> Voir appendice C.6.


<b>Séance 1</b> 	<b>Intelligence :</b> verbale-linguistique	<b>Matière :</b> Comment peut-on exprimer Paris à l'écrit ?	<b>Matériel :</b> « Le pont Mirabeau, » <i>Premiers textes littéraires</i> <sup>3</sup> , mots-croisés, cherche-mots, <i>Une intrigue à Paris</i> <sup>4</sup> , des brochures sur les monuments parisiens
<b>Environnement :</b> <i>Le Figaro, Le Parisien, Libération, Paris Match, Pariscope, Le point, L'obs de Paris</i> sur les étagères, « Le pont Mirabeau » en grandes lettres au mur, les monuments écrits en grosses lettres sous les affiches, des magnétophones avec microphones pour enregistrer, le site web <a href="http://www.paris-touristoffice.com">www.paris-touristoffice.com</a>			
<b>Objectif général :</b> comprendre les monuments de Paris à l'écrit <b>Objectif opérationnel :</b> présenter un monument parisien à l'écrit			
<b>Consigne :</b> 1. Le professeur crée des mots-croisés ou un cherche-mot sur les monuments parisiens. 2. Le professeur distribue <i>Une intrigue à Paris</i> à tous ses élèves. 3. Le professeur distribue et joue le poème « Le pont Mirabeau » de Guillaume Apollinaire. <sup>5</sup> 4. Le professeur donne une liste de vocabulaire aux élèves sur les monuments parisiens et donne la rubrique aux élèves. 5. Le professeur montre une brochure sur un monument et donne la rubrique aux élèves.			
<b>Travail des élèves :</b> 1. Les élèves complètent les mots-croisés ou le cherche-mot. 2. Les élèves lisent <i>Une intrigue à Paris</i> et répondent aux questions. 3. Les élèves lisent « Le pont Mirabeau » et répondent aux questions du livre : <i>Premiers textes littéraires</i> . <sup>3</sup> 4. Les élèves créent un poème sur un monument choisi avec le vocabulaire donné par le professeur. Cela pourrait être un calligramme. 5. Les élèves (en groupe ou seul) créent une brochure sur un monument avec des images et des informations mises par écrit qui attirent « le touriste ».		<b>Durée :</b> 1. 20 minutes. 2. 15-30 minutes par chapitre. 3. 30-50 minutes. 4. 30 minutes. 5. 50 minutes et une semaine comme devoir.	<b>Évaluation :</b> 1. Réponses correctes. 2. Réponses correctes. 3. Réponses correctes. 4. Rubrique (verbes, grammaire, vocabulaire, etc.) 5. Rubrique.

<sup>3</sup> Doris-Jeanne Gourévitch, et Eva Maria Stadler, éd., *Premiers textes littéraires* (Londres : Blaisdell Publishing Company, 1966).

<sup>4</sup> G.R. McConnell, *Intrigue à Paris* (Montréal : Éditions Aquila Limitée, 1981).

<sup>5</sup> Dominique van Hooff, *Le Paris des écrivains*, cédérom, AATF Journée de printemps, Stanford : 29 mars 2003.




<b>Séance</b> <b>2</b> 	<b>Intelligence :</b> musicale	<b>Matière :</b> Comment peut-on exprimer Paris par la musique ?	<b>Matériel :</b> des affiches de monuments parisiens, <i>Les chansons de Paris</i> <sup>6</sup> , <i>Paris d'autrefois et d'aujourd'hui en chansons</i> <sup>7</sup> , les paroles des chansons « Les Champs-Élysées » de Delanoë et « La complainte de l'heure de pointe » de Joe Dassin
<b>Environnement :</b> un magnétophone pour jouer de la musique, la musique sur Paris, les sites web <a href="http://www.parissi.com">www.parissi.com</a> , <a href="http://www.cit-musique.fr/francais/index.htm">www.cit-musique.fr/francais/index.htm</a> , <a href="http://www.parisparis.com/fr/music">www.parisparis.com/fr/music</a> , <a href="http://www.paris-touristoffice.com">www.paris-touristoffice.com</a> , des brochures de concerts à Paris, des photos de la Fête de la musique à Paris, <i>Pariscopes</i> sur les étagères			
<b>Objectif général :</b> comprendre les monuments de Paris à travers la musique			
<b>Objectif opérationnel :</b> créer une chanson qui exprime un monument de Paris			
<b>Consigne :</b>	<b>Travail des élèves :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les élèves écoutent la chanson la première fois sans regarder les paroles. Avec le professeur, ils discutent les mots qu'ils comprennent et le thème de la chanson. Ensuite, ils l'écoutent 2 fois et remplissent les mots qui manquent.<sup>8</sup></li> <li>2. Les élèves chantent la chanson avec le professeur.</li> <li>3. Les élèves créent des paroles semblables à cette chanson, mais sur un autre monument.</li> <li>4. Les élèves recherchent le chanteur, la musique et les paroles sur les sites web : <a href="http://www.paroles.net">www.paroles.net</a>, <a href="http://www.chartsinfrance.net">www.chartsinfrance.net</a>, <a href="http://www.frimusique.com">www.frimusique.com</a>.<sup>8</sup></li> <li>5. Les élèves mettent « Le pont Mirabeau » sur un rythme populaire (le rap par exemple).</li> </ol>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le professeur joue la chanson « Les Champs-Élysées » de Delanoë aux élèves. Le professeur distribue les paroles, mais quelques mots sont omis.</li> <li>2. Le professeur joue la chanson « La complainte de l'heure de pointe » de Joe Dassin.</li> <li>3. Le professeur distribue les paroles de la chanson « Les Champs-Élysées ».</li> <li>4. Le professeur distribue une liste de chansons sur Paris et les élèves choisissent une chanson.</li> <li>5. Le professeur distribue le poème « Le pont Mirabeau » aux élèves.</li> </ol>			<b>Durée :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 15 minutes.</li> <li>2. 10 minutes.</li> <li>3. 30-50 minutes.</li> <li>4. Une semaine comme devoir.</li> <li>5. 30 minutes.</li> </ol> <b>Évaluation :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réponses correctes.</li> <li>2. L'élève chante avec la classe.</li> <li>3. Présentation musicale.</li> <li>4. Présentation orale.</li> <li>5. Présentation musicale.</li> </ol>

<sup>6</sup> *Les chansons de Paris*, disque, Soldore, 2000. (Chansons de Piaf, Trenet, Mistinguett, Arletty, Fréhel, Baker, Chevalier, Rossi, Sylva, Delyle, Gauty).


<sup>7</sup> Francine Shirvani, *Paris d'autrefois et d'aujourd'hui en chansons*, disque, AATF Journée de printemps, Stanford : 29 mars 2003.

<sup>8</sup> Anne Jensen, *Utilisation pédagogique de la chanson française*, AATF Journée de printemps, Stanford : 29 mars 2003.

Séance 3		<b>Intelligence :</b> logico-mathématique (verbale-linguistique, interpersonnelle)	<b>Matière :</b> Comment les nombres et la logique sont-elles utiles à Paris ?	<b>Matériel :</b> un grand plan du métro parisien, des petits plans du métro parisien pour chaque élève, des euros, des tickets de métro, des cartes orange, le <i>Jeu des 7 familles</i> , « Les rois de France ». <b>Révision :</b> une révision des nombres au-dessus de 1.000 est importante pour ces activités								
<b>Environnement :</b> images de l'euro et des nombres, <i>Cosinus</i> , <i>Grand N</i> , <i>Petit x</i> , <i>Magazine de mathématiques Tangente</i> , <i>Magazine de mathématiques Hypercube</i> , <i>Quadrature</i> , <i>La Revue-Bulletin bimestrielle de l'APMEP</i> sur les étages												
<b>Objectif général :</b> utiliser l'argent, la logique, les nombres, les poids, les mesures, le thermomètre et l'horloge à Paris												
<b>Objectif opérationnel :</b> compter et acheter les tickets, comprendre le métro, jouer aux cartes												
<b>Consigne :</b> 1. Le professeur distribue à chaque élève un plan du métro parisien. Il distribue aussi un questionnaire où ils vont remplir des informations : station de départ, nombre de la ligne, correspondances, direction, destination. 2. Le professeur distribue un questionnaire à remplir sur ces trajets précédents. 3. Le professeur distribue un questionnaire sur les tickets, les carnets, les cartes orange, l'autobus, le métro et le RER et leurs tarifs et horaires.				<table><tr><th><b>Durée :</b></th><th><b>Évaluation :</b></th></tr><tr><td>1. Chaque trajet dure 15 minutes. L'activité dure 45 minutes.</td><td>1. Réponses correctes.</td></tr><tr><td>2. 15 minutes.</td><td>2. Réponses correctes.</td></tr><tr><td>3. 30 minutes.</td><td>3. Réponses calculées et vérifiées.</td></tr></table>	<b>Durée :</b>	<b>Évaluation :</b>	1. Chaque trajet dure 15 minutes. L'activité dure 45 minutes.	1. Réponses correctes.	2. 15 minutes.	2. Réponses correctes.	3. 30 minutes.	3. Réponses calculées et vérifiées.
<b>Durée :</b>	<b>Évaluation :</b>											
1. Chaque trajet dure 15 minutes. L'activité dure 45 minutes.	1. Réponses correctes.											
2. 15 minutes.	2. Réponses correctes.											
3. 30 minutes.	3. Réponses calculées et vérifiées.											

<sup>9</sup> *Jeu des 7 familles*, « Les rois de France, » cartes (Paris : Éditions Dusserre).

Séance 3 (suite)	logico- mathématique		
<b>Consigne :</b> 4. Le professeur distribue les cartes du <i>Jeu des 7 familles</i> , une à chaque élève.  5. Le professeur distribue aux élèves une chronologie historique sur les monuments et leur date de construction. Il y a deux feuilles différentes (A/B). La feuille A contient l'information que la feuille B n'a pas et vice versa.		<b>Travail des élèves :</b> 4. Les élèves doivent trouver les autres membres de leur famille dans la classe en parlant français. Ils ne peuvent pas montrer leur carte à l'autre personne, mais ils peuvent donner des renseignements. 5. Les élèves travaillent en paire. L'un a la feuille A et l'autre B. Ils doivent se poser des questions afin de remplir les informations qui leur manquent.	<b>Durée :</b> 4. 15 minutes.  5. 15 minutes.
			<b>Évaluation :</b> 4. Les élèves trouvent leur famille sans regarder les cartes des autres.  5. Les élèves remplissent leur chronologie historique sans regarder la feuille de l'autre mais en écoutant la réponse.

<b>Séance</b> 4 	<b>Intelligence :</b> visuo-spatiale (verbale-linguistique, interpersonnelle)	<b>Matière :</b> Où se trouvent les monuments parisiens ?	<b>Matériel :</b> un grand plan de Paris, des petits plans de Paris pour chaque élève, des vidéos, des cédéroms <i>Musée d'Orsay</i> <sup>10</sup> et <i>Paris : promenades et histoire</i> <sup>11</sup> , des cartes postales, des affiches, du fil rouge, des fils de couleurs comme les lignes de métro, des peintures tirées des musées parisiens
<b>Environnement :</b> Des puzzles de peintures parisiennes et de monuments parisiens, un ordinateur et des cédéroms avec images comme <i>Musée d'Orsay</i> <sup>10</sup> et <i>Paris : promenades et histoire</i> <sup>11</sup> , un magnétoscope avec des vidéos comme <i>Paris and the Seine</i> <sup>12</sup> et <i>Paris the Experience</i> <sup>13</sup> , une caméra pour enregistrer des sketches, des affiches de monuments parisiens, des plans de Paris, des représentations de sculptures parisiennes, des brochures idéographiques, le site web <a href="http://www.paris-touristoffice.com">www.paris-touristoffice.com</a>			
<b>Objectif général :</b> apprendre les monuments, leurs fonctions et leur repérage			
<b>Objectif opérationnel :</b> trouver et identifier les musées et les monuments parisiens sur un plan de la ville			
<b>Consigne :</b>			
1. Le professeur accroche un grand plan de Paris sur le mur. Les cartes postales et les brochures des monuments autour de la carte sont numérotées. Un fil rouge crée un lien entre l'image (la carte postale) et l'endroit sur la carte. 2. Le professeur montre un extrait du cédérom <i>Musée d'Orsay</i> . <sup>10</sup> Le professeur met des peintures numérotées, tirées des musées parisiens autour de la classe avec une brochure du musée dessous.	<b>Travail des élèves :</b> 1. Les élèves ont chacun un questionnaire numéroté. Ils cherchent sur le plan (en groupe de 5) le nom des monuments selon les cartes postales numérotées. Ensuite, ils remplissent le questionnaire avec le monument de chaque nombre. 2. Les élèves ont chacun un questionnaire numéroté. Ils circulent dans la salle de classe (en groupe de 5) et observent les peintures. Ils remplissent le questionnaire avec le titre de la peinture, le peintre et le musée où se trouve la peinture.		<b>Durée :</b> 1. Chaque groupe de 5 prend 10 minutes. Dans une classe de 30, cela dure 60 minutes. 2. Chaque groupe de 5 prend 5 minutes pour chaque peinture. Dans une classe de 30 et avec 6 peintures, cela dure 30 minutes.
<b>Évaluation :</b> 1. Réponses correctes. 2. Réponses correctes.			

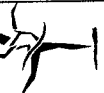
<sup>10</sup> *Musée d'Orsay*, cédérom (Paris : Montparnasse Multimédia, Réunion des Musées nationaux, Musée d'Orsay, 1996).

<sup>11</sup> *Paris : promenades et histoire*, cédérom (Paris : Montparnasse Multimédia, Arts & éducation et Paris Musées, 1997).


<sup>12</sup> *Paris and the Seine*, vidéo (Los Angeles : Chronicle Videocassettes, 1986).

<sup>13</sup> *Paris the Experience*, vidéo (Ontario : Tralco Educational Services Inc., 1997).

Séance 4 (suite)	Visuo-spatiale			
<b>Consigne :</b> 3. Le professeur montre la vidéo <i>Paris the Experience</i> en français. <sup>13</sup> 4. Le professeur distribue, à chaque élève, un plan du métro parisien et des fils de couleurs pour les lignes de métro.  5. Le professeur montre le céderom : <i>Paris : promenades et histoire</i> . <sup>11</sup>		<b>Travail des élèves :</b> 3. Les élèves remplissent un questionnaire au sujet du film. 4. Les élèves reçoivent une feuille qui indique 5 trajets de métro pour arriver à 5 monuments différents. Ils doivent recréer les chemins et les correspondances avec les fils de couleurs qui représentent les lignes de métro. 5. Les élèves prennent des notes au sujet de chaque monument sur un questionnaire avec des catégories : monument, repères, fonction, dessin.	<b>Durée :</b> 3. La vidéo dure 30 minutes. 4. Chaque trajet dure 10 minutes. L'activité dure 50 minutes.  5. 10 minutes chaque monument. Pour 5 monuments, l'activité dure 50 minutes.	<b>Évaluation :</b> 3. Réponses correctes. 4. Réponses correctes.  5. Réponses correctes.


<b>Séance 5</b> 	<b>Intelligence :</b> corporelle-kinesthésique (interpersonnelle)	<b>Matière :</b> En quelle matière est construit le monument et où se trouve-t-il ?	<b>Matériel :</b> un grand plan de Paris, des petits plans de Paris pour chaque élève, des cartes postales, des affiches, des pailles, des cure-dents, des bâtonnets de coton, des boules de coton, des allumettes, des élastiques, des journaux, des petits oignons, de grands morceaux de sucre, des cure-pipes, de la colle, du scotch, des cornets de glace																
<b>Environnement :</b> des représentations de sculptures parisiennes et de monuments parisiens, des objets authentiques qu'on peut toucher, les sites web <a href="http://www.parisparis.com/fr/sport/liens.html">www.parisparis.com/fr/sport/liens.html</a> , <a href="http://www.lequipe.fr">www.lequipe.fr</a> , <a href="http://www.sport24.com">www.sport24.com</a> , <a href="http://www.infosport.org">www.infosport.org</a> , <i>L'équipe</i> sur les étagères																			
<b>Objectif général :</b> comprendre la construction et l'emplacement des monuments																			
<b>Objectif opérationnel :</b> construire les monuments avec du matériel familier																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="686 1434 719 1883"><b>Consigne :</b></th> <th data-bbox="686 867 719 1434"><b>Travail des élèves :</b></th> <th data-bbox="686 552 719 867"><b>Durée :</b></th> <th data-bbox="686 237 719 552"><b>Évaluation :</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="727 1434 1044 1883"> 1. Le professeur désigne 6 endroits autour de la salle de classe. À chaque endroit, il y a une image d'un monument parisien et du matériel pour le construire : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Sacré Cœur, Notre Dame, les Invalides et le Centre Pompidou. </td><td data-bbox="727 867 1222 1434"> 1. En groupe de 5, les élèves commencent à un endroit. Ils ont 10 minutes pour commencer à construire le monument indiqué. Après 15 minutes, les groupes circulent et se rendent dans un autre endroit et continuent ce que le groupe précédait à commencé. Cela se poursuit jusqu'à ce que chaque groupe ait contribué à chaque monument. (Cela peut se faire aussi avec chaque groupe prenant tout le temps pour un seul monument.) On pourrait faire la même chose avec des biscuits, des bonbons, de la régisse, des fruits confis, etc. </td><td data-bbox="727 552 816 867"> 1. Cette activité dure deux sessions de 45 minutes. </td><td data-bbox="727 237 816 552"> 1. Les monuments ressemblent à l'actualité. </td></tr> <tr> <td data-bbox="1230 1434 1336 1883"> 2. Le professeur distribue des maquettes des monuments parisiens. </td><td data-bbox="1230 867 1336 1434"> 2. Les élèves touchent des maquettes et écrivent le nom du monument sur un questionnaire. </td><td data-bbox="1230 552 1255 867"> 2. 15-20 minutes. </td><td data-bbox="1230 237 1255 552"> 2. Réponses correctes. </td></tr> <tr> <td data-bbox="1344 1434 1443 1883"> 3. Le professeur distribue une feuille avec l'image de la Tour Eiffel et des ciseaux. </td><td data-bbox="1344 867 1443 1434"> 3. Les élèves suivent les instructions, coupent l'image et créent la Tour Eiffel tridimensionnelle. </td><td data-bbox="1344 552 1369 867"> 3. 15-20 minutes. </td><td data-bbox="1344 237 1443 552"> 3. La construction correcte de la Tour Eiffel. </td></tr> </tbody> </table>				<b>Consigne :</b>	<b>Travail des élèves :</b>	<b>Durée :</b>	<b>Évaluation :</b>	1. Le professeur désigne 6 endroits autour de la salle de classe. À chaque endroit, il y a une image d'un monument parisien et du matériel pour le construire : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Sacré Cœur, Notre Dame, les Invalides et le Centre Pompidou.	1. En groupe de 5, les élèves commencent à un endroit. Ils ont 10 minutes pour commencer à construire le monument indiqué. Après 15 minutes, les groupes circulent et se rendent dans un autre endroit et continuent ce que le groupe précédait à commencé. Cela se poursuit jusqu'à ce que chaque groupe ait contribué à chaque monument. (Cela peut se faire aussi avec chaque groupe prenant tout le temps pour un seul monument.) On pourrait faire la même chose avec des biscuits, des bonbons, de la régisse, des fruits confis, etc.	1. Cette activité dure deux sessions de 45 minutes.	1. Les monuments ressemblent à l'actualité.	2. Le professeur distribue des maquettes des monuments parisiens.	2. Les élèves touchent des maquettes et écrivent le nom du monument sur un questionnaire.	2. 15-20 minutes.	2. Réponses correctes.	3. Le professeur distribue une feuille avec l'image de la Tour Eiffel et des ciseaux.	3. Les élèves suivent les instructions, coupent l'image et créent la Tour Eiffel tridimensionnelle.	3. 15-20 minutes.	3. La construction correcte de la Tour Eiffel.
<b>Consigne :</b>	<b>Travail des élèves :</b>	<b>Durée :</b>	<b>Évaluation :</b>																
1. Le professeur désigne 6 endroits autour de la salle de classe. À chaque endroit, il y a une image d'un monument parisien et du matériel pour le construire : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Sacré Cœur, Notre Dame, les Invalides et le Centre Pompidou.	1. En groupe de 5, les élèves commencent à un endroit. Ils ont 10 minutes pour commencer à construire le monument indiqué. Après 15 minutes, les groupes circulent et se rendent dans un autre endroit et continuent ce que le groupe précédait à commencé. Cela se poursuit jusqu'à ce que chaque groupe ait contribué à chaque monument. (Cela peut se faire aussi avec chaque groupe prenant tout le temps pour un seul monument.) On pourrait faire la même chose avec des biscuits, des bonbons, de la régisse, des fruits confis, etc.	1. Cette activité dure deux sessions de 45 minutes.	1. Les monuments ressemblent à l'actualité.																
2. Le professeur distribue des maquettes des monuments parisiens.	2. Les élèves touchent des maquettes et écrivent le nom du monument sur un questionnaire.	2. 15-20 minutes.	2. Réponses correctes.																
3. Le professeur distribue une feuille avec l'image de la Tour Eiffel et des ciseaux.	3. Les élèves suivent les instructions, coupent l'image et créent la Tour Eiffel tridimensionnelle.	3. 15-20 minutes.	3. La construction correcte de la Tour Eiffel.																

Séance 5 (suite)	Corporelle- kinesthésique			
<b>Consigne :</b> 4. Le professeur crée 6 endroits dans la salle de classe. À chaque endroit, on trouve l'image d'un monument parisien. (Cela peut se faire en dehors de la salle de classe.) 5. Le professeur distribue une carte de Paris avec 5 monuments soulignés. Il distribue également les directives pour un jeu de rôles à chaque monument (acheter des billets, monter l'escalier, regarder autour de la ville, allumer un cierge à l'église, etc.).		<b>Travail des élèves :</b> 4. Dans les groupes de 5, les élèves suivent des directives pour arriver à un but : la Tour Eiffel. Chaque groupe commence à un endroit différent. Ils trouvent des directives au monument où ils arrivent. 5. Les élèves jouent le rôle que le professeur leur a indiqué. Ils travaillent sur l'impératif, les mouvements du corps et les directions.	<b>Durée :</b> 4. 30 minutes.  5. 30-50 minutes.	<b>Évaluation :</b> 4. L'arrivée à la Tour Eiffel.  5. Les élèves finissent chaque jeu de rôles pour les cinq monuments.

<b>Séance</b> 	<b>Intelligence :</b> naturaliste (visuo-spatiale, interpersonnelle)	<b>Matière :</b> Où trouve-t-on de la végétation et des animaux à Paris ?	<b>Matériel :</b> un grand plan de Paris, des petits plans de Paris pour chaque élève, des affiches de parcs et de jardins parisiens, des affiches des jardins de Versailles et de Giverny, la météo à Paris
<b>Environnement :</b> des affiches des parcs et jardins parisiens, les sites web mesbalades.com, www.parisparis.com/fr/jardin/body.html, www.paris-touristoffice.com, ydv-museographie.com/Chasse.html			
<b>Objectif général :</b> comprendre les aspects naturels de Paris et le rôle que la nature joue sur l'art			
<b>Objectif opérationnel :</b> créer un plan naturel de Paris, classifier la nature parisienne et décrire la nature dans l'art			
<b>Consigne :</b>			
1. Le professeur donne un plan de Paris et cette liste aux élèves : le Jardin des Plantes, le Parc de Monceau, le Bois de Boulogne, le Bois de Vincennes, le Jardin du Luxembourg, le Jardin des Tuileries, la Seine, l'Île St. Louis, l'Île de la Cité. Il leur donne aussi des crayons de couleurs.	<b>Travail des élèves :</b> 1. Les élèves dessinent le relief, la flore et la faune de Paris. Ils colorient le vert pour les parcs, les jardins et les bois, le bleu pour le fleuve et le gris pour les îles. Ils écrivent aussi le nom de chaque endroit.	<b>Durée :</b> 1. 30 minutes.	<b>Évaluation :</b> 1. Réponses correctes.
2. Le professeur donne un plan des jardins de Versailles aux élèves et un plan détaillé.	2. Les élèves colorient avec des crayons de couleurs : le vert pour les jardins, le bleu pour l'eau et le gris pour les bâtiments.	2. 15 minutes.	2. Réponses correctes.
3. Le professeur distribue une feuille avec des images d'oiseaux, d'arbres, de fleurs et d'animaux de Paris.	3. Les élèves colorient la flore et la faune avec les crayons de couleurs.	3. 15 minutes.	3. Les élèves finissent en 15 minutes.
4. Le professeur montre des peintures des quatre saisons de Monet à Giverny et discute les changements de la flore.	4. Les élèves prennent des notes et interprètent les peintures de Monet. Ils peuvent aussi dessiner les peintures de Monet ( <i>Le pont japonais</i> par exemple).	4. 45 minutes.	4. Les élèves présentent une peinture, sa flore et sa saison.



<b>Séance 6</b> <b>(suite)</b>	<b>Naturaliste</b>  <b>Consigne :</b> 5. Le professeur distribue un plan de Paris aux élèves sur la météo et la nature pendant les quatre saisons à Paris. Il y a deux feuilles différentes (A/B). La feuille A contient l'information que la feuille B n'a pas et vice versa.
<b>Travail des élèves :</b> 5. Les élèves travaillent en partenariat. L'un a la feuille A et l'autre B. Ils doivent se poser des questions afin de remplir les informations qui leur manquent au sujet de la météo pendant les quatre saisons.	<b>Durée:</b> 5. 15 minutes.
	<b>Évaluation :</b> 5. Les élèves remplissent leur feuille sans regarder celle de l'autre mais en écoutant la réponse.


<b>Séance</b> 7 	<b>Intelligence :</b> interpersonnelle (visuo-spatiale, verbale-linguistique)	<b>Matière :</b> Comment peut-on trouver les monuments parisiens en partenariat ?	<b>Matériel :</b> un grand plan de Paris, des petits plans de Paris pour chaque élève, des cartes postales de Paris, des affiches de Paris, des brochures de monuments et de musées, des tickets de métro, de musées et de monuments, des peintures tirées des musées parisiens, des petites images de 10 monuments parisiens <sup>14</sup> , Microsoft Office 2000 <b>Révision :</b> une révision de l'impératif et des adverbess de lieu est importante pour la plupart de ces activités												
<b>Environnement :</b> des affiches qui montrent des Parisiens, des ordinateurs branchés sur l'internet pour faciliter la correspondance entre des élèves américains et français, le site web <a href="http://www.lescale.net/corrfran.html">www.lescale.net/corrfran.html</a>															
<b>Objectif général :</b> comprendre les directives pour se rendre d'un monument à l'autre															
<b>Objectif opérationnel :</b> demander et donner les directions pour se rendre aux monuments															
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="693 1430 729 1877"><b>Consigne :</b></th><th data-bbox="693 863 729 1430"><b>Travail des élèves :</b></th><th data-bbox="693 579 729 863"><b>Durée :</b></th><th data-bbox="693 228 729 579"><b>Évaluation :</b></th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="729 1430 878 1877"> 1. Le professeur distribue un plan de Paris et 10 petites images de monuments parisiens à chaque élève. </td><td data-bbox="729 863 1133 1430"> 1. Les élèves travaillent en partenariat. Chaque élève met 5 images à son emplacement actuel sur le plan de Paris. Les élèves jouent à la « bataille navale » où ils essaient de « détruire » les monuments de leur partenaire. Ils demandent « Es-tu au Louvre ? ». Si l'autre y est, son monument est détruit. Sinon, il garde toujours ses 5 monuments. Le but du jeu est de détruire toutes les images que l'autre a mises sur son plan. 2. Un élève décrit le parcours d'un monument à un partenaire. Il lui dit d'où il commence, mais son partenaire doit tracer le parcours afin de deviner sa destination. </td><td data-bbox="729 579 948 863"> 1. Les élèves jouent 2 fois. Chaque jeu dure 10 minutes. Cette activité dure 20 minutes. </td><td data-bbox="729 228 948 579"> 1. Les élèves parlent complètement en français et détruisent les monuments de leur partenaire. </td></tr> <tr> <td data-bbox="1133 1430 1347 1877"> 2. Le professeur distribue un plan simple de Paris avec 10 monuments. Les grands boulevards y sont écrits. </td><td data-bbox="1133 863 1347 1430"></td><td data-bbox="1133 579 1347 863"> 2. Chaque élève décrit 2 parcours. Chaque description dure 5 minutes. Cette activité dure 20 minutes. </td><td data-bbox="1133 228 1347 579"> 2. Les élèves écoutent et devinent correctement la destination que décrit leur partenaire. </td></tr> </tbody> </table>				<b>Consigne :</b>	<b>Travail des élèves :</b>	<b>Durée :</b>	<b>Évaluation :</b>	1. Le professeur distribue un plan de Paris et 10 petites images de monuments parisiens à chaque élève.	1. Les élèves travaillent en partenariat. Chaque élève met 5 images à son emplacement actuel sur le plan de Paris. Les élèves jouent à la « bataille navale » où ils essaient de « détruire » les monuments de leur partenaire. Ils demandent « Es-tu au Louvre ? ». Si l'autre y est, son monument est détruit. Sinon, il garde toujours ses 5 monuments. Le but du jeu est de détruire toutes les images que l'autre a mises sur son plan. 2. Un élève décrit le parcours d'un monument à un partenaire. Il lui dit d'où il commence, mais son partenaire doit tracer le parcours afin de deviner sa destination.	1. Les élèves jouent 2 fois. Chaque jeu dure 10 minutes. Cette activité dure 20 minutes.	1. Les élèves parlent complètement en français et détruisent les monuments de leur partenaire.	2. Le professeur distribue un plan simple de Paris avec 10 monuments. Les grands boulevards y sont écrits.		2. Chaque élève décrit 2 parcours. Chaque description dure 5 minutes. Cette activité dure 20 minutes.	2. Les élèves écoutent et devinent correctement la destination que décrit leur partenaire.
<b>Consigne :</b>	<b>Travail des élèves :</b>	<b>Durée :</b>	<b>Évaluation :</b>												
1. Le professeur distribue un plan de Paris et 10 petites images de monuments parisiens à chaque élève.	1. Les élèves travaillent en partenariat. Chaque élève met 5 images à son emplacement actuel sur le plan de Paris. Les élèves jouent à la « bataille navale » où ils essaient de « détruire » les monuments de leur partenaire. Ils demandent « Es-tu au Louvre ? ». Si l'autre y est, son monument est détruit. Sinon, il garde toujours ses 5 monuments. Le but du jeu est de détruire toutes les images que l'autre a mises sur son plan. 2. Un élève décrit le parcours d'un monument à un partenaire. Il lui dit d'où il commence, mais son partenaire doit tracer le parcours afin de deviner sa destination.	1. Les élèves jouent 2 fois. Chaque jeu dure 10 minutes. Cette activité dure 20 minutes.	1. Les élèves parlent complètement en français et détruisent les monuments de leur partenaire.												
2. Le professeur distribue un plan simple de Paris avec 10 monuments. Les grands boulevards y sont écrits.		2. Chaque élève décrit 2 parcours. Chaque description dure 5 minutes. Cette activité dure 20 minutes.	2. Les élèves écoutent et devinent correctement la destination que décrit leur partenaire.												

<sup>14</sup> Trouvées sur Internet ou dans Clip Art, Microsoft Word.

Séance 7 (suite)	Interpersonnelle			
<p><b>Consigne :</b></p> <p>3. Le professeur distribue une carte avec une peinture à chaque élève.<sup>15</sup> (Cela peut-être aussi avec des cartes postales de peintures ou le jeu <i>Impressionist memo game</i>.<sup>16</sup>)</p> <p>4. Le professeur distribue des tickets, des brochures, des cartes postales et des peintures aux élèves. Chaque élève en reçoit une. Le professeur distribue aussi les instructions pour l'itinéraire et la rubrique.<sup>17</sup></p>		<p><b>Travail des élèves :</b></p> <p>3. Les élèves circulent dans la salle de classe et trouvent ceux qui ont les peintures du même musée en posant des questions en français. Ils se mettent dans les groupes selon le musée où se trouvent leur peinture. (Ils peuvent se grouper aussi selon le peintre, le style d'art, etc.)</p> <p>4. Les élèves sont en groupe de 3. Ils doivent créer un itinéraire de monuments qu'ils visitent à Paris utilisant leurs tickets, brochures, etc. Ils doivent décrire comment ils y arrivent en métro et à pied. Ils doivent aussi créer une affiche sur laquelle ils dessinent les monuments et l'heure où ils y arrivent. Ils doivent décrire les repères du monument (rive gauche/droite, arrondissement, rue, station de métro, etc.), sa fonction (musée, cathédrale, théâtre, etc.) et la raison pour laquelle il est célèbre (l'art classique/ moderne impressionniste, les vitraux, etc.).</p>	<p><b>Durée :</b></p> <p>3. Cette activité dure 10 minutes.</p> <p>4. Ce projet dure 2 sessions de 50 minutes. S'ils ne finissent pas pendant ces sessions, ils doivent se rencontrer hors de l'école.</p>	<p><b>Évaluation :</b></p> <p>3. Les élèves trouvent leur groupe sans parler anglais ni montrer leur carte aux autres.</p> <p>4. Présentation orale.<sup>18</sup></p>

<sup>15</sup> *Artdeck*, cartes (Harlin Quist, Aristoplay, Ltd., 1985).  
<sup>16</sup> *Impressionist Memo Game*, jeu (Autriche : Piatnik Vienna).  
<sup>17</sup> Voir appendice C.3 et C.4.  
<sup>18</sup> Voir appendice C.4.

Séance 7 (suite)	Interpersonnelle
<b>Consigne :</b> 5. Le professeur crée 6 endroits dans la classe. Le professeur met le nom d'un endroit avec son image au dos de chaque élève. Chaque élève a un endroit différent. (Les cathédrales / les églises – Notre Dame, Sacré Cœur, Sainte Chapelle, Saint Séverin, Saint Sulpice ; les musées – Louvre, Musée d'Orsay, Centre Pompidou, Musée Grévin, Musée Rodin ; les monuments – Tour Eiffel, Arc de Triomphe, Grande Arche, Place de la Concorde, Invalides ; les jardins / les parcs – Tuileries, Luxembourg, Jardin des plantes, Bois de Boulogne, Parc de Monceau ; les gares – Saint Lazare, du Nord, de Lyon, Montparnasse, de l'Est ; les magasins – Galeries Lafayette, Printemps, BHV, Le Bon Marché, La Samaritaine.)	
<b>Travail des élèves :</b> 5. Les élèves ne savent pas leur identité. Ils doivent poser des questions aux autres élèves afin de découvrir leur identité. Personne ne peut leur dire leur identité mais ils peuvent leur dire leur fonction, leur construction, leur emplacement, leur couleur, etc. Selon son identité, l'élève se met dans le groupe approprié. Une fois à l'endroit, les groupes trouvent leur endroit sur un plan de Paris.	
<b>Durée :</b> 5. 30 minutes.	
<b>Évaluation :</b> 5. Les élèves trouvent leur groupe sans regarder ou entendre le nom de leur endroit.	

<b>Séance</b> 8 	<b>Intelligence :</b> intrapersonnelle	<b>Matière :</b> Comment est-ce qu'on réfléchit sur Paris ?	<b>Matériel :</b> un ordinateur pour chaque élève (branché sur l'internet), des livres en français sur Paris, MS Office 2000
<b>Environnement :</b> des affiches qui montrent une personne seule à Paris, du travail sur Paris créé par les élèves de la classe précédente, le site web <a href="http://www.paris.org">www.paris.org</a>			
<b>Objectif général :</b> comprendre les réflexions sur Paris			
<b>Objectif opérationnel :</b> rechercher un monument parisien, créer une diapositive PowerPoint			
<b>Consigne :</b> 1. Le professeur distribue un questionnaire sur le site web <a href="http://www.paris.org">www.paris.org</a> .  2. Le professeur choisit, selon les 5 choix précédents des élèves, un monument pour chaque élève. Ensuite, il suggère aux élèves quelques sites web importants, des livres, des journaux et des magazines auxquels ils peuvent faire référence pour rechercher un monument. Le professeur en donne un exemplaire. 3. Le professeur apprend aux élèves comment se servir de MS PowerPoint. Il leur indique les instructions pour créer une diapositive.	<b>Travail des élèves :</b> 1. L'élève trouve des renseignements sur les monuments de Paris. Il remplit le questionnaire et choisit 5 monuments qu'il voudrait rechercher. 2. L'élève doit rechercher son monument et écrire 5 paragraphes : sa location, son créateur, sa fonction, la raison pour laquelle il est célèbre, son architecture et son histoire. Il va aussi créer une brochure sur ce monument.  3. Les élèves doivent créer une diapositive PowerPoint avec un titre, 3 images et 3 faits sur le monument. Ils doivent aussi citer la source des images.	<b>Durée :</b> 1. Cette activité dure 45 minutes.  2. L'élève doit écrire un paragraphe par semaine et le récrire en tenant compte des corrections du professeur.  3. Cette activité dure 2-3 sessions de 45 minutes sur l'ordinateur.	<b>Évaluation :</b> 1. L'élève finit correctement le questionnaire.  2. L'élève écrit et révise sa composition de 5 paragraphes correctement, y compris le vocabulaire, la grammaire, la structure, les verbes et la créativité.  3. Présentation PowerPoint. (Voir appendice C.5.)

Séance 8 (suite)	Intrapersonnelle		
<p><b>Consigne :</b></p> <p>4. Le professeur demande aux élèves d'acheter un carnet qui a la taille d'un passeport. Chaque jour, le professeur introduit quelques monuments et distribue des étiquettes imprimées des monuments parisiens.</p> <p>5. Le professeur demande aux élèves de créer un itinéraire imaginaire pour aller à Paris (mais ce qui pourrait devenir actualité). Il suggère des sites web pour réserver les billets d'avion et de l'hôtel.</p>	<p><b>Travail des élèves :</b></p> <p>4. Pour chaque monument introduit, l'élève le dessine sur une nouvelle feuille et prend des notes. L'élève écrit une phrase qui décrit ses réflexions sur le monument du jour.</p> <p>5. L'élève doit rechercher un voyage imaginaire à Paris. Il découvre les tarifs pour un billet aller-retour à Paris et l'hôtel selon la saison. Il doit créer un budget pour deux voyages d'une semaine : l'un en été (plus cher) et l'autre en hiver (moins cher) y compris les billets d'avion, un hôtel pour une semaine, les tickets de métro, les repas, le tourisme et les souvenirs.</p>	<p><b>Durée :</b></p> <p>4. L'introduction de chaque monument dure 10-15 minutes.</p> <p>5. Ce projet dure plusieurs semaines. L'élève aura l'opportunité de rechercher sur l'internet les jours où la classe est au laboratoire. La plupart du projet, par contre est individuel et s'actualise à la maison comme devoir.</p>	<p><b>Évaluation :</b></p> <p>4. L'élève achète le carnet, dessine le monument, prend des notes et écrit une réflexion sur chaque monument.</p> <p>5. L'élève crée un budget réel pour les deux voyages, en français. Le budget est détaillé et compréhensif !</p>

## Conclusion

### Discussion

Il vaut mieux écouter la forêt qui pousse que l'arbre qui tombe.  
Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*

L'unité sur « Paris et ses monuments » que nous proposons démontre à la fois que l'environnement, le matériel, les activités et l'évaluation favorisent la réussite de chaque élève dans la classe de français langue seconde. Cette approche est plus complète que l'enseignement traditionnel car elle offre une diversité qui répond aux talents des élèves :

Les – immenses – potentialités du cerveau ont été repérées. Les vieilles 'maisons' du frontal, du behaviorisme et du constructivisme se sont lézardées. L'heure est venue de leur substituer un modèle neuf.<sup>1</sup>

Ce modèle neuf devra remplacer celui de l'enseignement normalisé car il stipule que l'apprentissage est individualisé pour chaque élève. L'objectif d'enseigner une leçon de huit manières différentes est de cibler l'intérêt de tous les élèves et non seulement de la majorité. D'ailleurs, cette approche répond davantage aux standards nationaux qu'utilisent les administrateurs et les professeurs des écoles publiques pour évaluer l'enseignement des langues étrangères.<sup>2</sup>

Nous admettons qu'il n'est pas toujours possible que les élèves réussissent tous aussi bien à apprendre le français, mais nous voulons inciter le désir d'apprendre et augmenter les chances de réussite. Comme « On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif » nous offrons des approches qui donnent soif à l'élève car dans chacune, il y a un intérêt interne auquel le professeur peut répondre. C'est l'intention du professeur d'en

---

<sup>1</sup> Giordan 61.

<sup>2</sup> Voir appendice C.1 et C.2.

introduire autant que possible. Nous voulons motiver les élèves en leur faisant découvrir leur manière d'apprendre. La motivation de l'apprenant est donc le point essentiel de la méthodologie des intelligences multiples car le professeur détient les clés de cette découverte du potentiel de l'élève qui l'aidera à épanouir son savoir dans la matière étudiée.

On peut connaître l'intelligence d'un apprenant en phase d'apprentissage d'une nouvelle langue à travers plusieurs méthodes. D'abord, le professeur observe les conduites chez l'élève et fait des recherches sur son histoire académique. Ensuite, le professeur évalue l'élève selon la « Liste d'évaluation des intelligences multiples des élèves » qu'offre Armstrong.<sup>3</sup> Enfin, le professeur doit interpréter les résultats des évaluations que l'élève produit. Ainsi, si l'élève a du mal à réussir à un examen écrit, il réussit moins bien en intelligence verbale-linguistique et le professeur a besoin d'explorer d'autres avenues.

Le professeur a un double rôle. Il doit à la fois explorer et développer toutes ses intelligences et celles de ses élèves. L'unité sur « Paris et ses monuments » est un exemple compréhensif qui encourage l'épanouissement de plusieurs intelligences, chez l'élève et le professeur, en proposant des activités diverses. Souvent l'enseignant préfère se servir de ses plus fortes aptitudes. Néanmoins, explorer et cultiver ses plus faibles intelligences lui permet d'accroître son répertoire et d'améliorer ses talents d'enseignant.

Ces activités diverses ont pour but de renforcer la participation de chaque élève. Après avoir enseigné une leçon huit fois différemment, l'élève devrait comprendre au

---

<sup>3</sup> Voir appendice B.2.



moins la base de ce qui a été enseigné car il y a investi ses propres intérêts. Les sages hindous déclarent : « On n'apprend en vérité que quand on a oublié sept fois. »<sup>4</sup> Depuis le début de la recherche sur l'intelligence, avant même de découvrir la théorie des intelligences multiples, les bons professeurs savaient intuitivement qu'il fallait présenter la leçon plusieurs fois sous divers formats. Cette maxime indique que ce n'est qu'à la huitième fois que l'élève apprend.

Finalement, nous avons montré comment le professeur évalue l'apprentissage d'une langue seconde à travers les intelligences multiples que l'élève a développées. Cette méthode innovatrice devrait aller de pair avec un processus d'évaluation.<sup>5</sup> Nous avons donc proposé huit formes d'évaluation qui suivent les intelligences respectives. Il est préférable que l'élève choisisse l'évaluation qui lui est propre mais nous suggérons aussi que l'élève fasse d'autres évaluations afin de développer ses intelligences les plus faibles. Bien que cette méthode soit plus laborieuse pour le professeur toutefois c'est la meilleure approche pour faciliter la réussite de tous les élèves.

## Conclusions

Dans cette thèse nous avons mis en question la problématique de l'apprentissage infructueux actuel dans l'enseignement du français. L'usage des examens standardisés n'utilise pas les intelligences multiples des élèves dans nos collèges et nos lycées et par conséquent beaucoup sont démotivés et abandonnent leur étude du français. La recherche de l'intelligence singulière a ses bases dans l'antiquité et aboutit à la théorie

---

<sup>4</sup> Giordan 9.

<sup>5</sup> Giordan 222.

des intelligences multiples de chercheurs contemporains tels que Gardner mais aussi de Giordan, de Jensen, de Goleman et d'Armstrong. Avec l'intégration des intelligences de l'élève et du professeur, de l'environnement, du matériel, des activités et de l'évaluation, il y a la possibilité que tous les élèves réussissent à apprendre le français langue seconde. L'unité sur « Paris et ses monuments » illustre comment ces facteurs peuvent être mis en pratique dans une salle de classe au niveau secondaire. Cette unité démontre que l'enseignement du français langue seconde qui met en pratique la théorie des intelligences multiples fournit un apprentissage idéal pour les élèves.

Nous avons mentionné dans le premier chapitre que d'autres intelligences peuvent aussi exister mais qu'il n'est pas possible de prouver leur existence empiriquement. Celles qui sont possibles sont la morale, l'existentielle, la spirituelle, l'émotionnelle et la gustative. La connaissance de la théorie des intelligences multiples chez le professeur lui propose une ouverture vers un enseignement plus riche et diversifié. Il peut découvrir et utiliser l'aspect unique et complexe de l'intelligence de ses élèves pour sublimer leur apprentissage.

Le maître doit s'adapter aux situations, gérer des événements inattendus ou encore des élèves en difficultés passagères. Tout à la fois, il doit faire preuve d'inventivité, de prise de décision, de sens des relations humaines et de force de conviction pour favoriser l'implication.<sup>6</sup>

Le métier d'enseignant de nos jours est en train de se transformer. Le professeur devient un entraîneur, un catalyseur qui aide l'élève à se découvrir et à utiliser à bon escient ses aptitudes multiples vers le succès. Cette recherche a pour but essentiel d'aider le professeur à se risquer sur de nouvelles voies peu explorées. La recherche des

---

<sup>6</sup> Giordan 218.

intelligences multiples s'applique à de nombreuses disciplines mais n'inclut pas encore l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi nous nous sommes aventurés à l'étendre à cette discipline car elle s'y prête particulièrement bien. L'apport de cette recherche consiste à avoir ajouté l'approche du français langue seconde dans les méthodes d'enseignement à travers les intelligences multiples et à avoir démontré dans la pratique son utilité et ses avantages pour la réussite professionnelle des enseignants et le succès des apprenants.

## Bibliographie

### Ouvrages cités, livres et articles (texte et numérique) :

- ACTFL : *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. « National Standards for Foreign Language Education. » 2003. 4 mai 2003.  
<<http://www.actfl.org/public/articles/details.cfm?id=33>>.
- Anglin, Jacqueline. « Reflections on 'The Unschooled Mind' : An Interview with Howard Gardner. » *Mid-Western Educational Researcher* 6.1 (hiver 1993) : 18-20. Rpt. en *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 41-49.
- Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*. New York : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- . *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill, 1998.
- Aron, Elaine N. *The Highly Sensitive Person : How to Thrive When the World Overwhelms You*. New York : Carol Publishers, 1996. New York : First Broadway Books, 1998.
- Asher, James J. *Learning Another Language Through Actions*. Première édition, 1977. Cinquième édition, Los Gatos, Californie : Sky Oaks Productions, Inc., 1996
- Beachner, Lynne, et Anola Pickett. *Multiple Intelligences and Positive Life Habits : 174 Activities for Applying Them in Your Classroom*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press, Inc., 2001.
- Campbell, Bruce. « Multiple Intelligences in Action. » *Childhood Education* 68.4 (été 1992) : 197-200. Rpt. en *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 195-207.
- Christison, Mary Ann. « Multiple Intelligences and Second Language Learners, » *The Journal of the Imagination in Language Learning* 3 (1995-96) : 8-13.
- Dennis, Robb. *Multiple Intelligences Theory and Its Application in Modern Vocal Pedagogy*. Thèse. Claremont College : Robb Dennis, 1998.

- Fagella, Kathy, et Janet Horowitz. « Different Child, Different Style : Seven Ways to Reach and Teach All Children. » *Instructor* 100.2 (septembre 1990) : 49-54. Rpt. en *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 215-223.
- Fogarty, Robin, et James Bellanca, éd. *Multiple Intelligences : A Collection*. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, Inc., 1983.
- . *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the Twentieth Century*. New York : Basic Books, 1999.
- . *The Disciplined Mind : What All Students Should Understand*. New York : Simon et Schuster, 1999.
- , et Joseph Walters. « The Development and Education of Intelligences. » Harvard University : Harvard Project Zero, 1984. Rpt. en *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 51-77.
- Giordan, André. *Apprendre !* Paris : Éditions Bélin, 1998.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books, 1995.
- Gourévitch, Doris-Jeanne, et Eva Maria Stadler, éd. *Premiers textes littéraires*. Londres : Blaisdell Publishing Company, 1966.
- Granville, Paris. « Learning Passport. » *Organizing Instruction for Maximum Motivation*. 2002.
- Jensen, Anne. *Utilisation pédagogique de la chanson française*. AATF Journée de Printemps, Stanford : 29 mars 2003.
- Jensen, Eric. *Brain-Based Learning and Teaching*. Del Mar, Californie : Turning Point Publishing, 1995.
- Kirschenbaum, Robert J. « An Interview with Howard Gardner. » *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 3-25.

Leathers, Cynthia. *Git 'em Up and Move 'em Out ! Movement Activities for the World Language Classroom*. FLASSC Spring Conf., Mountain View : 23 mars 2002.

Leblanc, Raymond. « Une difficulté d'apprentissage : sous la lentille du modèle des intelligences multiples. » *Éducation et francophonie : revue scientifique virtuelle. Association canadienne d'éducation de langue française*. XXV.2 (automne-hiver 1997) : 1-24. 9 avril 2003. <[www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-02.html](http://www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-02.html)>.

McConnell, G.R. *Intrigue à Paris*. Montréal : Editions Aquila Limitée, 1981.

NBPTS : National Board for Professional Teaching Standards. « Standards and National Board Certification. » 2003. 4 mai 2003.  
<<http://www.nbpts.org/standards/stds.cfm>>.

Offermann, Lynn R., et Ly U Phan. « Culturally Intelligent Leadership for a Diverse World. » *Multiple Intelligences and Leadership*. Éd. Ronald Riggio et al. New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. 187-215.

Sirois, Gervais. « Les intelligences multiples. » *Aide aux parents. Fédération des comités de parents du Québec*. (septembre 2000). 9 avril 2003.  
<[http://www.fcppq.qc.ca/form\\_perf/aide\\_parents/2000/2000\\_09.htm](http://www.fcppq.qc.ca/form_perf/aide_parents/2000/2000_09.htm)>.

Sternberg, Robert J. « Successful Intelligence : A New Approach to Leadership. » *Multiple Intelligences and Leadership*. Éd. Ronald Riggio et al. New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. 9-29.

Teele, Sue. « Multiple Intelligences : Reforming the Education System to Enable All Students to Succeed. » *California Schools* (automne 1995) : 44-46

Theisen, Toni. « Activities for Multiple Intelligences. » *Multiple Intelligences for the Language Teacher*. BAFLP, Stanford : 15 février 2001.

---. « Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom : Meeting the Diverse Needs of All Learners. » *LOTE CED communiqué 6* (avril 2002).

Yaiche, Francis. *Les simulations globales : modes d'emploi*. Paris : Hachette, 1996.

#### **Ouvrages cités, sites web et multimédia :**

*Dicocitations*. Éd. Frédéric Jezegou. 2001. 9 avril 2003.  
<<http://www.dicocitations.com>>.

*Encyclopaedia Universalis France, S.A.* Version 6. Cédérom. Création couverture bleue, 2000.

*Artdeck*. Cartes. Harlin Quist, Aristoplay, Ltd., 1985.

*Les chansons de Paris*. Disque. Soldore, 2000.

Diamond, Charlotte. *Nous sommes tous comme les fleurs*. Disque. Vancouver : Hug Bug Records, 2001.

---. *Qu'il y ait toujours le soleil*. Disque. Vancouver : Hug Bug Records, 1988.

*Impressionist Memo Game*. Jeu. Autriche : Piatnik Vienna.

*Jeu des 7 familles*. « Les rois de France. » Cartes. Paris : Éditions Dusserre.

MacArthur, Barbara. *Sing, Dance, Laugh, and Eat Quiche 1*. Cassette. Wisconsin : Barbara MacArthur, 1990.

---. *Sing, Dance, Laugh, and Eat Quiche 2*. Disque. Wisconsin : Barbara MacArthur, 1999.

*Musée d'Orsay*. Cédérom. Montparnasse Multimédia. Réunion des Musées nationaux. Paris : Musée d'Orsay, 1996.

*Les pages de Paris*. 5 octobre 2001. <[www.paris.org](http://www.paris.org)>.

*Paris the Experience*. Vidéo. Ontario : Tralco Educational Services Inc., 1997.

*Paris and the Seine*. Vidéo. Los Angeles : Chronicle Videocassettes, 1986.

*Paris : promenades et histoire*. Cédérom. Montparnasse Multimédia. Paris : Arts et éducation et Paris Musées, 1997.

Shirvani, Francine. *Paris d'autrefois et d'aujourd'hui en chansons*. Disque. Journée de printemps, Stanford : 29 mars 2003.

*The SMART Classroom* (Shared Multimedia Access to Resources for Teaching). Olivet Nazarene University. 9 avril 2003.  
<<http://media.olivet.edu/smarter/smartconst.html>>.

van Hooff, Dominique. *Le Paris des écrivains*. Cédérom. Journée de printemps, Stanford : 29 mars 2003.

### Ouvrages consultés, livres et articles (texte et numérique)

- Aditya, Ram, et Robert J. Hause. « Interpersonal Acumen and Leadership Across Cultures : Pointers from the GLOBE Study. » *Multiple Intelligences and Leadership*. Éd. Ronald Riggio et al. New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. 215-41.
- Armstrong, Thomas. *7 Kinds of Smart*. New York : Plume, 1999.
- Baltova, Iva. « Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum : The Use of Authentic Bimodal Video in Core French. » *Canadian Modern Language Review* 56.1 (printemps 1999) : 31-48.
- Barth, B.M. « Mettre en valeur les différences individuelles. » *Journal des instituteurs et des institutrices* (7), (mars 1999) : 73-74.
- Bass, Bernard M. « Cognitive, Social, and Emotional Intelligence of Transformational Leaders. » *Multiple Intelligences and Leadership*. Éd. Ronald Riggio et al. New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. 105-19.
- California Commission on Teacher Credentialing, State Superintendent of Public Instruction, State Board of Education. *California Standards for the Teaching Profession*. Sacramento, 1997.
- California State Department of Education. *Foreign Language Framework for California Public Schools : Kindergarten Through Grade Twelve*. Sacramento, 1989.
- Davidson, Philip M., et Jack Easley, éd. *Toward a Logic of Meanings : Jean Piaget and Rolando Garcia*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991.
- Dickinson, Dee. « Multiple Technologies for Multiple Intelligences. » *The Electronic school* 14.9 (septembre 1992) : 8-12. Rpt. en *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 259-271.
- Ediger, Marlow. « Have We Tried Everything Possible in Education ? » *Education* 116 (été 1996) : 593-97.
- Gardner, Howard, et Mindy Kornhaber. « Varieties of Excellence : Identifying and Assessing Children's Talents. » Columbia University, Teacher's College, New York : National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, 1993. Rpt. en *Multiple Intelligences : A Collection*. Éd. Robin Fogarty et James Bellanca. Arlington Heights, Illinois : IRI / Skylight Training and Publishing, Inc., 1995. 101-43.



- Hadley, Alice Omaggio. *Teaching Language in Context*. Seconde édition. Heinle & Heinle, 1993.
- Higgins, Kathleen Marie. « Musical Idiosyncrasy and Perspectival Listening. » *Music and Meaning*. Éd. Jenefer Robinson. Ithaca : Cornell University Press, 1997. 83-105.
- Hoerr, Thomas R. *Becoming a Multiple Intelligences School*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- Hourst, Bruno. « Les intelligences multiples d'Howard Gardner. » *Mieux-apprendre*. 16 mars 2003. <<http://mieux.apprendre.free.fr>>.
- Jensen, Eric. *Arts With the Brain in Mind*. Alexandria, Virginie : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- . *Completing the Puzzle : The Brain-Compatible Approach to Learning*. Del Mar, Californie : The Brain Store, Inc., 1997.
- . *Superteaching : Master Strategies for Building Student Success*. Del Mar, Californie : Turning Point Publishing, 1988.
- Kaikkonen, Pauli. « Learning a Culture and a Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning. » *Language Learning Journal* 15 (mars 1997) : 47-51.
- Kapusnick, Regina A., et Christine M. Hauslein. « The 'Silver Cup' of Differentiated Instruction. » *Kappa Delta Pi Record* 37.4 (été 2001) : 156-59.
- Massimo Piattelli-Palamarini, éd. *Language and Learning : The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Abbaye de Royaumont, le 10-13 octobre 1975. Londres : Routledge et K. Paul, 1980.
- Mearns, Sally. *Sight and Sound Bites : The 10 Minute Video Lesson*. FLASCC Fall Conf., San Jose : 14 octobre 2000.
- Miller, Lynda. « The Roles of Language and Learning in the Development of Literacy. » *Topics in Language Disorders* 10.2 (1990) : 1-24.
- Nicholson, Nelson. « Let 100 Flowers Bloom. » *Instructor* 109.3 (octobre 1999) : 32-35.
- Nuzzi, Ronald. « A Multiple Intelligence Approach. » *Momentum* 28 (avril / mai) : 16-19.

Office de Tourisme et des Congrès de Paris. « Bienvenue à Paris. » 2002. <www.paris-touristoffice.com>.

*Perspectives canadiennes*. « Test : quelles sont vos intelligences multiples ? » 1999. 2 novembre 2001. <www.carriereccc.org/products/cp\_99\_f/section1/quiz.cfm>.

Ray, Blaine, et Contee Seely. *Fluency Through TPR Storytelling : Achieving Real Language Acquisition in School*. Seconde édition. Berkeley, Californie : Command Performance Language Institute, 1998.

Riggio, Ronald. Murphy, Susan E. Pirozzolo, et Francis J., éd. *Multiple Intelligences and Leadership*. New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002.

Robinson, Jenefer, éd. *Music and Meaning*. Ithaca : Cornell University Press, 1997.

Rubin, Louis J. *Artistry in Teaching*. Random House, Inc., 1985.

Schofer, Peter, et Donald Rice. *Autour de la littérature : écriture et lecture aux cours moyens de français*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, Inc., 1987.

Teele, Sue. *Rainbows of Intelligence : Exploring How Students Learn*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press, Inc., 2000.

Treitler, Leo. « Language and the Interpretation of Music. » *Music and Meaning*. Éd. Robinson, Jenefer. Ithaca : Cornell University Press, 1997, 23-57.

Turnbull, Miles. « Multidimensional Project-Based Teaching in French Second Language (FSL) : A Process-Product Case Study. » *The Modern Language Journal* 83.4 (hiver 1999) : 548-68.

---. « Multidimensional Project-Based Teaching in French Second Language : Observations of Four Grade 9 Core French Teachers (FNI). » *Canadian Modern Language Review* 56.1 (Printemps 1999) : 7-30.

---, et Sharon Lapkin. « Introduction : New Research in French as a Second Language. » *Canadian Modern Language Review* 56.1 (printemps 1999) : 3-6.

Walton, Kendall. « Listening With Imagination : Is Music Representational ? » *Music and Meaning*. Éd. Jenefer Robinson. 1997 : 57-82.

Zaccaro, Stephen J. « Organizational Leadership and Social Intelligence. » *Multiple Intelligences and Leadership*. Éd. Ronald Riggio et al. New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. 29-55.

**Ouvrages consultés, sites web et multimédia :**

*Howard Gardner*. President and Fellows of Harvard College. « Project Zero Principal Investigators : Howard Gardner. » 2000. 11 octobre 2001.  
<[www.pz.harvard.edu/PIs/HG.htm](http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG.htm)>.

*National Gallery of Art*. 5 octobre 2001. <<http://www.nga.gov/>>.

*La page de Paris*. Tanya Agafanova. 1997. 5 octobre 2001.  
<<http://mirabilia.ru/paris/>>.

## Appendices

### Appendice A : Recherche

#### A.1 Les huit bases biculturelles des huit intelligences<sup>1</sup> :

1. L'atteinte cérébrale potentielle par pathologie organique ou dommage au cerveau.
2. La présence de prodiges, d'idiots savants et d'experts.
3. Des opérations de bases de traitement de l'information.
4. Une histoire développementale distincte.
5. L'encodage dans un système symbolique distinct.
6. Le support de données psychométriques (analyse factorielle de compétences cognitives).
7. La présence dans d'autres espèces et une évolution historique.
8. Le support d'études expérimentales.

#### A.2 Cadre général pour une compréhension du monde<sup>2</sup> :

Caractères	Apprenant intuitif (naturel, naïf ou universel)	Apprenant scolaire (ou traditionnel)	Expert disciplinaire (ou personne habile)
Âges	Jusqu'à 7 ans	Âges scolaire	Tout
Contraintes	Neurologique Développementale	Institutionnelle Historique	Épistémologique Disciplinaire
Performances	Compréhensive Intuitive	Compréhension conventionnelle, par cœur, ritualisée	Compréhension disciplinaire

<sup>1</sup> Leblanc 3 et Gardner, *Frames of Mind* 64.

<sup>2</sup> Leblanc 4.

### A.3 Quatre vagues dans le développement premier des intelligences<sup>3</sup> :

<b>Caractères</b>	Première vague	Deuxième vague	Troisième vague	Quatrième vague
<b>Âges</b>	18-24 mois	3 ans	4 ans	Entrée à l'école
<b>Symbolisation</b>	Représentation des événements	Topologique	Digitale	Langage écrit
<b>Performances</b>	Relater la connaissance acquise : des agents, actions et objets	Capter les relations : de formes et de dimensions des objets	Etablir les relations de quantification	Approprier la notation au langage écrit
<b>Communication</b>	Parler et raconter des histoires	Cartographier les relations temporelles et spatiales	Faire des computations	Écrire et lire

---

<sup>3</sup> Leblanc 4.

#### A.4 Sommaire de la théorie des intelligences multiples<sup>4</sup> :

<b>Intelligence</b>	<b>Core Components</b>	<b>Symbol Systems</b>	<b>High End-States</b>
<b>Linguistic</b>	Sensitivity to the sounds, structures, meanings, and functions of words and language	Phonetic languages (e.g., English)	Writer, orator (e.g., Virginia Woolf, Martin Luther King, Jr.)
<b>Logical-Mathematical</b>	Sensitivity to, and capacity to discern, logical or numerical patterns; ability to handle long chains of reasoning	Computer languages (e.g., Pascal)	Scientist, mathematician (e.g., Madame Curie, Blaise Pascal)
<b>Spatial</b>	Capacity to perceive the visual-spatial world accurately and to perform transformations on one's initial perceptions	Ideographic language (e.g., Chinese)	Artist, architect (e.g., Frida Kahlo, I. M. Pei)
<b>Bodily-Kinesthetic</b>	Ability to control one's body movements and to handle objects skillfully	Sign language, braille	Athlete, dancer, sculptor (e.g., Jesse Owens, Martha Graham, Auguste Rodin)
<b>Musical</b>	Ability to produce and appreciate rhythm, pitch, and timbre; appreciation of the forms of musical expressiveness	Musical notational systems, Morse Code	Composer, performer (e.g., Stevie Wonder, Midori)
<b>Interpersonal</b>	Capacity to discern and respond appropriately to the moods, temperaments, motivations, and desires of other people	Social cues (e.g., gestures and facial expressions)	Counselor, political leader (e.g., Carl Rogers, Nelson Mandela)
<b>Intrapersonal</b>	Access to one's own feeling life and the ability to discriminate among one's emotions; knowledge of one's own strengths and weaknesses	Symbols of the self (e.g., in dreams and artwork)	Psychotherapist, religious leader (e.g., Sigmund Freud, the Buddha)

<sup>4</sup> Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom* 6-8.

#### A.4 (suite) Sommaire de la théorie des intelligences multiples<sup>5</sup> :

Intelligence	Neurological Systems (Primary Areas)	Developmental Factors	Ways That Cultures Value
<b>Linguistic</b>	Left temporal and frontal lobes (e.g., Broca's/Wernicke's areas)	"Explodes" in early childhood; remains robust until old age	Oral histories, storytelling, literature, etc.
<b>Logical-Mathematical</b>	Left parietal lobes, right hemisphere	Peaks in adolescence and early adulthood; higher math insights decline after age 40	Scientific discoveries, mathematical theories, counting and classification systems, etc.
<b>Spatial</b>	Posterior regions of right hemisphere	Topological thinking in early childhood gives way to Euclidean paradigm around age 9-10; artistic eye stays robust into old age	Artistic works, navigational systems, architectural designs, inventions, etc.
<b>Bodily-Kinesthetic</b>	Cerebellum, basal ganglia, motor cortex	Varies depending upon component (strength, flexibility, etc.) or domain (gymnastics, baseball, mime, etc.)	Crafts, athletic performances, dramatic works, dance forms, sculpture, etc.
<b>Musical</b>	Right temporal lobe	Earliest intelligence to develop; prodigies often go through developmental crisis	Musical compositions, performances, recordings, etc.
<b>Interpersonal</b>	Frontal lobes, temporal lobe (esp. right hemisphere), limbic system	Attachment/bonding during first 3 years critical	Political documents, social institutions, etc.
<b>Intrapersonal</b>	Frontal lobes, parietal lobes, limbic system	Formation of boundary between self and other during first 3 years critical	Religious systems, psychological theories, rites of passage, etc.

<sup>5</sup> Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom* 6-8.

**A.4 (suite) Sommaire de la théorie des intelligences multiples<sup>6</sup> :**

<b>Intelligence</b>	<b>Evolutionary Origins</b>	<b>Presence in Other Species</b>	<b>Historical Factors (relative to U.S. in 1990s)</b>
<b>Linguistic</b>	Written notations found dating to 30,000 years ago	Apes' ability to name	Oral transmission more important before printing press
<b>Logical-Mathematical</b>	Early number systems and calendars found	Bees calculate distances through their dances	More important with influence of computers
<b>Spatial</b>	Cave drawings	Territoriality instinct of several species	More important with advent of video and other visual technologies
<b>Bodily-Kinesthetic</b>	Evidence of early tool use	Tool use of primates, anteaters, and other species	Was more important in agrarian period
<b>Musical</b>	Evidence of musical instruments back to Stone Age	Bird song	Was more important during oral culture, when communication was more musical in nature
<b>Interpersonal</b>	Communal living groups required for hunting/gathering	Maternal bonding observed in primates and other species	More important with increase in service economy
<b>Intrapersonal</b>	Early evidence of religious life	Chimpanzees can locate self in mirror; apes experience fear	Continues to be important with increasingly complex society requiring ability to make choices

<sup>6</sup> Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom* 6-8.



## Appendice B : Le professeur et l'élève

### B.1 Inventaire des intelligences multiples pour les

adultes<sup>7</sup> :

Prenez connaissance des énoncés dans chacune des catégories d'intelligences, puis cochez les affirmations qui s'appliquent à vous. Vous pouvez inscrire des renseignements supplémentaires à la fin de chaque catégorie.

#### Intelligence linguistique

\_\_\_\_ Les livres sont très importants pour moi.  
\_\_\_\_ Je peux entendre les mots dans ma tête avant de les lire, de les dire ou de les écrire.  
\_\_\_\_ Je perçois davantage d'éléments quand j'écoute la radio ou une cassette audio que lorsque je regarde la télévision ou un film.

\_\_\_\_ J'aime les jeux de vocabulaire comme le Scrabble, les anagrammes, les énigmes ou les rébus.  
\_\_\_\_ J'aime m'amuser, seul ou avec d'autres, en disant des phrases très difficiles à prononcer, des rimes burlesques ou des calembours.

\_\_\_\_ Il arrive que les gens me demandent la signification de certains mots que j'utilise quand j'écris ou quand je parle.  
\_\_\_\_ À l'école, je trouvais le français, les sciences sociales et l'histoire plus faciles que les mathématiques et les sciences.  
\_\_\_\_ Quand je conduis, je porte davantage attention aux mots écrits sur les panneaux qu'au paysage.

\_\_\_\_ Dans mes conversations, je fais souvent référence à des choses que j'ai lues ou entendues.  
\_\_\_\_ Récemment, j'ai écrit un texte dont je suis particulièrement fier ou qui m'a valu des compliments.

#### Intelligence logico-mathématique

\_\_\_\_ Je suis bon en calcul mental.  
\_\_\_\_ Les mathématiques, les sciences étaient mes matières préférées à l'école.  
\_\_\_\_ J'aime jouer à des jeux ou résoudre des problèmes qui demandent la logique.  
\_\_\_\_ J'aime imaginer de petites expériences du type « qu'est-ce qui arrive si » (par exemple, « qu'est-ce qui arrive si je double la quantité d'eau que je donne à mon rosier chaque semaine ? »).  
\_\_\_\_ Mon esprit cherche les schémas, la régularité ou les séquences logiques dans les choses.  
\_\_\_\_ Les nouvelles découvertes scientifiques m'intéressent.  
\_\_\_\_ Je crois qu'il existe une explication rationnelle à presque tout.  
\_\_\_\_ Il m'arrive de penser en concepts clairs, abstraits, sans mots et sans images.  
\_\_\_\_ J'aime trouver les erreurs de logique dans ce que les gens disent ou font au travail et à la maison.  
\_\_\_\_ Je me sens plus à l'aise quand une chose a été mesurée, classifiée, analysée ou quantifiée par un moyen ou un autre.

#### Intelligence spatiale

\_\_\_\_ Je vois souvent des images claires quand je ferme les yeux.  
\_\_\_\_ Je suis sensible aux couleurs.  
\_\_\_\_ J'utilise souvent un appareil photo ou une caméra pour enregistrer ce que je vois.  
\_\_\_\_ J'aime faire des casse-tête, des labyrinthes et d'autres jeux visuels.  
\_\_\_\_ La nuit, je fais des rêves qui semblent réels.  
\_\_\_\_ En général, je trouve facilement mon chemin dans un endroit qui ne m'est pas familier.  
\_\_\_\_ J'aime dessiner ou griffonner.  
\_\_\_\_ À l'école, je trouvais la géométrie plus facile que l'algèbre.  
\_\_\_\_ Je peux facilement imaginer à quoi une chose ressemblerait si je la voyais à vol d'oiseau.  
\_\_\_\_ Les documents que je préfère consulter sont abondamment illustrés.

<sup>7</sup> Armstrong, *Les intelligences multiples* 18.

## B.1 (suite)

### Intelligence kinesthésique

- \_\_\_\_\_ Je pratique au moins un sport ou une activité physique de façon régulière.
- \_\_\_\_\_ Je trouve difficile de rester longtemps assis.
- \_\_\_\_\_ J'aime les travaux manuels comme la couture, le tissage, la sculpture, la menuiserie ou la construction de maquettes.
- \_\_\_\_\_ Mes meilleurs idées me viennent souvent quand je fais une marche, quand je fais de la course à pied ou encore quand je pratique une autre activité physique.
- \_\_\_\_\_ Généralement, j'aime passer mes temps libres à l'extérieur.
- \_\_\_\_\_ J'utilise fréquemment mes mains ou toute forme de langage corporel quand je discute avec quelqu'un.
- \_\_\_\_\_ J'ai besoin de toucher les choses pour les connaître davantage.
- \_\_\_\_\_ J'aime les tours de manège, casse-cou ou les expériences physiques palpitantes.
- \_\_\_\_\_ Je crois posséder une bonne coordination physique.
- \_\_\_\_\_ Pour me familiariser avec une nouveauté, j'ai plus besoin de la pratiquer et de la vivre que de lire un texte ou voir une vidéo qui la décrivent.

### Intelligence musicale

- \_\_\_\_\_ J'ai une voix agréable quand je chante.
- \_\_\_\_\_ Je peux déceler les fausses notes.
- \_\_\_\_\_ J'écoute fréquemment de la musique à la radio, sur des disques ou des cassettes.
- \_\_\_\_\_ Je joue d'un instrument de musique.
- \_\_\_\_\_ Ma vie serait plus ennuyeuse sans musique.
- \_\_\_\_\_ Parfois, comme ça en marchant, il me vient un air ou une chanson en tête.
- \_\_\_\_\_ Je peux facilement garder le rythme d'une pièce musicale avec un simple instrument de percussion.
- \_\_\_\_\_ Je connais l'air de différentes chansons ou de différentes pièces musicales.
- \_\_\_\_\_ Si j'entends une pièce musicale une ou deux fois, je peux habituellement la chanter assez fidèlement.
- \_\_\_\_\_ Je tambourine souvent ou je fredonne quand je travaille, j'étudie ou quand j'apprends quelque chose.

### Intelligence interpersonnelle

- \_\_\_\_\_ Je suis le genre de personne que les gens viennent consulter pour avoir des conseils.
- \_\_\_\_\_ Je préfère les sports en groupe comme le badminton, le volley-ball ou le baseball, aux sports individuels comme la natation et la course à pied.
- \_\_\_\_\_ Quand j'ai un problème, je préfère demander l'aide d'une autre personne plutôt que de tenter de le résoudre par moi-même.
- \_\_\_\_\_ J'ai au moins trois amis proches.
- \_\_\_\_\_ Je préfère les jeux de société, comme le monopoly ou le bridge, aux passe-temps solitaires (sic), comme les jeux vidéo et les jeux de patience.
- \_\_\_\_\_ J'aime enseigner ce que je sais à une autre personne ou à un groupe de personnes.
- \_\_\_\_\_ Je me considère comme un leader (d'autres me l'ont dit).
- \_\_\_\_\_ Je me sens bien au milieu d'une foule.
- \_\_\_\_\_ J'aime prendre part aux activités sociales liées à mon travail, à la religion et à ma communauté.
- \_\_\_\_\_ Je préfère passer la soirée dans une fête animée que seul à la maison.

### Intelligence intrapersonnelle

- \_\_\_\_\_ Je passe régulièrement du temps seul à méditer sur les questions importantes de la vie, à y réfléchir ou à y penser.
- \_\_\_\_\_ J'ai assisté à des séances d'orientation ou à des sessions de croissance personnelle pour me connaître davantage.
- \_\_\_\_\_ Je peux affronter les échecs avec sagesse.
- \_\_\_\_\_ J'ai un passe-temps ou un champ d'intérêt que je poursuis en solitaire.
- \_\_\_\_\_ J'ai des objectifs de vie importants sur lesquels je me penche régulièrement.
- \_\_\_\_\_ J'ai une perception réaliste de mes forces et de mes faiblesses (confirmée par d'autres sources).
- \_\_\_\_\_ Je préfère passer une fin de semaine en solitaire dans un chalet plutôt que dans un club rempli de gens.
- \_\_\_\_\_ Je considère avoir une forte volonté et un esprit indépendant.

## B.2 Liste d'évaluation des intelligences multiples des

élèves<sup>8</sup> :

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

### Intelligence linguistique

- \_\_\_\_\_ Écrit mieux que la moyenne des enfants de son âge.
- \_\_\_\_\_ Raconte de longues histoires ou des blagues
- \_\_\_\_\_ A une bonne mémoire pour les noms, les endroits, les dates ou les détails.
- \_\_\_\_\_ Aime les jeux de vocabulaire.
- \_\_\_\_\_ Aime lire des livres.
- \_\_\_\_\_ Est bon en orthographe.
- \_\_\_\_\_ Aime les rimes burlesques, les calembours, les phrases difficiles à prononcer, etc.
- \_\_\_\_\_ Aime écouter des histoires, des commentaires à la radio, des livres-cassettes, etc.
- \_\_\_\_\_ A un bon vocabulaire pour son âge.
- \_\_\_\_\_ Communique oralement avec beaucoup d'aisance ?

### Intelligence logico-mathématique

- \_\_\_\_\_ Pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des choses.
- \_\_\_\_\_ Résoud rapidement des problèmes arithmétiques dans sa tête
- \_\_\_\_\_ Aime les cours de mathématiques.
- \_\_\_\_\_ S'intéresse aux jeux de mathématiques informatisés (s'il n'a pas accès à un ordinateur, aime les autres jeux de mathématiques ou de calcul).
- \_\_\_\_\_ Aime jouer aux dames, aux échecs ou à d'autres jeux de stratégie.
- \_\_\_\_\_ Aime résoudre des problèmes ou les colles de logique. (sic)
- \_\_\_\_\_ Aime disposer les choses par catégories ou selon une hiérarchie.
- \_\_\_\_\_ Aime faire des expériences selon un processus de réflexion cognitive élevé.
- \_\_\_\_\_ Pense de façon plus abstraite ou plus conceptuelle que ses pairs.
- \_\_\_\_\_ A une bonne notion de cause à effet pour son âge.

### Intelligence spatiale

- \_\_\_\_\_ Reproduit des images visuelles claires.
- \_\_\_\_\_ Lit les cartes géographiques, les tableaux et les diagrammes plus facilement que les textes.
- \_\_\_\_\_ Est plus de type rêveur que ses pairs.
- \_\_\_\_\_ Aime les activités artistiques.
- \_\_\_\_\_ Trace des dessins de manière avancée pour son âge.
- \_\_\_\_\_ Aime regarder des films, des diapositives ou d'autres présentations visuelles.
- \_\_\_\_\_ Aime faire des casse-tête, des labyrinthes, des jeux du genre *Où est Charlie* ? ou des activités visuelles semblables.
- \_\_\_\_\_ Fait des constructions en trois dimensions intéressantes.
- \_\_\_\_\_ Perçoit davantage de choses dans les illustrations que dans le texte en lisant.
- \_\_\_\_\_ Griffonne sur les cahiers, les feuilles d'activités ou d'autre matériel.

### Intelligence kinesthésique

- \_\_\_\_\_ Réussit bien dans un ou plusieurs sports.
- \_\_\_\_\_ Bouge, remue, tambourine ou gigote quand il ou elle reste en position assise longtemps.
- \_\_\_\_\_ Imité la gestuelle ou les manières des autres avec habileté.
- \_\_\_\_\_ Aime démonter et assembler les objets.
- \_\_\_\_\_ Met en pratique les notions apprises.
- \_\_\_\_\_ Aime courir, sauter, lutter ou toute autre activité semblable.
- \_\_\_\_\_ Démonstre du talent dans les travaux manuels ou a une bonne coordination motrice dans d'autres domaines.
- \_\_\_\_\_ S'exprime de façon théâtrale.
- \_\_\_\_\_ Fait état de différentes sensations physiques quand il ou elle pense ou travaille.
- \_\_\_\_\_ Aime travailler avec de la glaise ou d'autres matériaux tactiles.

<sup>8</sup> Armstrong, *Les intelligences multiples* 29.

## B.2 (suite) Liste d'évaluation des intelligences multiples des élèves<sup>9</sup> :

### Intelligence musicale

- \_\_\_\_\_ Signale une erreur de tonalité ou de tout autre ordre.
- \_\_\_\_\_ Se souvient des mélodies des chansons.
- \_\_\_\_\_ A une belle voix pour chanter.
- \_\_\_\_\_ Joue d'un instrument de musique, chante dans une chorale ou dans un groupe.
- \_\_\_\_\_ Parle ou bouge avec rythme.
- \_\_\_\_\_ Fredonne inconsciemment.
- \_\_\_\_\_ Tambourine avec rythme sur la table ou le pupitre en travaillant.
- \_\_\_\_\_ Est sensible aux bruits environnants.
- \_\_\_\_\_ Réagit favorablement à la musique.
- \_\_\_\_\_ Chante des chansons apprises en dehors de la classe.

### Intelligence interpersonnelle

- \_\_\_\_\_ Aime socialiser avec ses pairs.
- \_\_\_\_\_ Semble être un leader naturel.
- \_\_\_\_\_ Donne des conseils aux camarades qui éprouvent des difficultés.
- \_\_\_\_\_ Semble être un enfant futé.
- \_\_\_\_\_ Appartient à des clubs, des comités ou à d'autres organisations.
- \_\_\_\_\_ Aime montrer des choses de façon non formelle aux autres enfants.
- \_\_\_\_\_ A deux ou plusieurs amis proches. Aime jouer avec les autres.
- \_\_\_\_\_ A un bon sens de l'empathie ou se préoccupe des autres.
- \_\_\_\_\_ Les autres recherchent sa compagnie.

### Intelligence intrapersonnelle

- \_\_\_\_\_ Affiche un esprit d'indépendance ou une forte volonté.
- \_\_\_\_\_ A une perception réaliste de ses forces et de ses faiblesses.
- \_\_\_\_\_ Aime bien jouer ou étudier sans d'autres personnes.
- \_\_\_\_\_ Semble avoir un style de vie et d'apprentissage différent des autres.
- \_\_\_\_\_ A un champ d'intérêt ou un passe-temps dont il ou elle ne parle pas beaucoup.
- \_\_\_\_\_ A un bon sens de l'autodiscipline.
- \_\_\_\_\_ Préfère travailler de façon individuelle plutôt qu'avec d'autres.
- \_\_\_\_\_ Exprime précisément ses sentiments.
- \_\_\_\_\_ Est capable d'apprendre de ses échecs et de ses réussites.
- \_\_\_\_\_ A une haute estime de soi.

<sup>9</sup> Armstrong, *Les intelligences multiples* 29.

## Appendice C : Évaluation

### C.1 Standards nationaux de ACTFL<sup>10</sup> :

<p><b>Standards nationaux de l'apprentissage des langues étrangères (Content standards for foreign language learning) :</b></p> <p><b>Un projet collaboratif de : ACTFL, AATF, AATG, AATI, AATSP, ACL, ACTR, CLASS, NCJLT-ATJ.</b></p>	<p><b>Connections</b>  <b>Connect with other disciplines and acquire information</b>  <b>Standard 3.1 :</b> Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language.  <b>Standard 3.2 :</b> Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.</p>
<p><b>Communication</b>  <b>Communicate in languages other than English</b>  <b>Standard 1.1 :</b> Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.  <b>Standard 1.2 :</b> Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.  <b>Standard 1.3 :</b> Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.</p>	<p><b>Comparisons</b>  <b>Develop insight into the nature of language and culture</b>  <b>Standard 4.1 :</b> Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.  <b>Standard 4.2 :</b> Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparison of the cultures studied and their own.</p>
<p><b>Cultures</b>  <b>Gain knowledge and understanding of other cultures</b>  <b>Standard 2.1 :</b> Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.  <b>Standard 2.2 :</b> Students demonstrate an understanding of the relationship between the products and perspectives of the culture studied.</p>	<p><b>Communities</b>  <b>Participate in multilingual communities at home and around the world</b>  <b>Standard 5.1 :</b> Students use the language both within and beyond the school setting.  <b>Standard 5.2 :</b> Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.</p>

<sup>10</sup> ACTFL : American Council on the Teaching of Foreign Languages, « National Standards for Foreign Language Education, » 2003, 4 mai 2003, <<http://www.actfl.org/public/articles/details.cfm?id=33>>.

**C.2 National Board for Professional Teaching Standards World Languages Other than English Standards<sup>11</sup> :**

<p><b><u>Preparing for Student Learning</u></b></p> <p><b>I. Knowledge of Students</b> Accomplished teachers of world languages other than English draw on their understanding of child and adolescent development, value their students as individuals, and actively acquire knowledge of their students to foster their students' competencies and interests as individual language learners.</p>	<p><b>V. Knowledge of Language Acquisition</b> Accomplished teachers of world languages other than English are familiar with how students acquire competence in another language, understand varied methodologies and approaches used in the teaching and learning of languages, and draw on this knowledge to design instructional strategies appropriate to their instructional goals.</p>
<p><b>II. Fairness</b> Accomplished teachers of world languages other than English demonstrate through their practices toward all students their commitment to the principles of equity, strength through diversity, and fairness. Teachers welcome diverse learners who represent our multiracial, multilingual, and multiethnic society, and they set the highest goals for each student.</p>	<p><b><u>Advancing Student Learning</u></b></p> <p><b>VI. Multiple Paths to Learning</b> Accomplished teachers of world languages other than English actively and effectively engage their students in language learning and cultural studies ; they use a variety of teaching strategies to help develop students' proficiency, increase their knowledge, strengthen their understanding and foster their critical and creative thinking.</p>
<p><b>III. Knowledge of Language</b> Accomplished teachers of world languages other than English have the ability to function with a high degree of proficiency in the language they teach, know how the languages work, and draw on this knowledge to set attainable and worthwhile learning goals for their students.</p>	<p><b>VII. Articulation of Curriculum and Instruction</b> Accomplished teachers of world languages other than English work to ensure that the experiences students have from one level to the next are sequential, long-range, and continuous, with the goal that over a period of years students will move from simple to sophisticated use of languages.</p>
<p><b>IV. Knowledge of Culture</b> As an integral part of effective instruction in world languages other than English, accomplished teachers know and understand the target cultures and target languages and know how these are intimately linked with one another.</p>	<p><b>VIII. Learning Environment</b> Accomplished teachers of world languages other than English create an inclusive, caring, challenging, and stimulating classroom environment in which meaningful communication in the target languages occurs and in which students learn actively.</p>

<sup>11</sup> NBPTS : National Board for Professional Teaching Standards, « Standards and National Board Certification, » 2003, 4 mai 2003, < <http://www.nbpts.org/standards/stds.cfm> >.

**C.2 (suite) National Board for Professional Teaching Standards World Languages Other than English Standards :**

<p><b>IX. Instructional Resources</b> Accomplished teachers of world languages other than English select, adapt, create, and use appropriate resources to help meet the instructional and linguistic needs of all their students and foster critical and creative thinking among them.</p>	<p><b>XII. Schools, Families, and Communities</b> Accomplished teachers of world languages other than English work with colleagues in other disciplines, with families, with members of the school community, and with the community at large to serve the best interests of students.</p>
<p><b>X. Assessment</b> Accomplished teachers of world languages other than English employ a variety of assessment strategies appropriate to the curriculum and to the learner and use assessment results to monitor student learning, to assist students in reflecting on their own progress, to report student progress, and to shape instruction</p>	<p><b>XIII. Professional Community</b> Accomplished teachers of world languages other than English contribute to the improvement of instructional programs, to the advancement of knowledge, and to the practice of colleagues in language instruction.</p>
<p><b><u>Supporting Student Learning</u></b> <b>XI. Reflection as Professional Growth</b> Accomplished teachers of world languages other than English continually analyze and evaluate the quality of their teaching in order to strengthen its effectiveness and enhance student learning.</p>	<p><b>XIV. Advocacy for Education in World Languages Other than English</b> Accomplished teachers of world languages other than English advocate both within and beyond the school for the inclusion of all students in long-range, sequential programs that also offer opportunities to study multiple languages.</p>

## C.3

Instructions pour l'itinéraire  
Évaluation du projet final

Créez un itinéraire pour voir trois monuments à Paris

1. Mettez-vous en groupe de trois personnes (trois monuments pour chaque groupe).
2. Trouvez vos monuments sur une carte de Paris et créez un itinéraire pour visiter les trois monuments en un seul jour. À la fin, il faut revenir au premier monument.
3. L'itinéraire doit inclure :
  - a. Comment arrivez-vous à ces monuments ? (en métro, en bus, en taxi, à pied)
  - b. Le lexique pour se rendre entre les trois monuments.
  - c. À quelle heure arrivez-vous à chaque monument ?
  - d. Où se trouve-t-il? (Rive gauche/ droite, arrondissement)
  - e. Une description de chaque monument : quelle est sa fonction ? (musée, cathédrale, théâtre, etc.)
  - f. La raison pour laquelle il est célèbre? (l'art classique/impressionniste, les vitraux, etc.)
4. Chaque personne doit parler sans notes !

EXEMPLE : (la Tour Eiffel, le musée du Louvre et le Sacré Cœur)

Première Personne : Nous commençons à la Tour Eiffel à 10h00. Ensuite, nous allons au Louvre à pied à 11h00 qui se trouve dans le premier arrondissement. Pour aller au Louvre de la Tour Eiffel, nous prenons le quai Branly jusqu'au quai d'Orsay. Ensuite, nous tournons à gauche et nous traversons le pont de la Concorde. Finalement, nous prenons le quai des Tuileries tout droit jusqu'au musée du Louvre.

Deuxième Personne : Du musée du Louvre, nous allons en taxi au Sacré Cœur à midi qui se trouve dans le dix-huitième arrondissement. Nous prenons la rue du Louvre jusqu'à la rue Montmartre où nous tournons à gauche. Après, nous tournons à droite rue Martyrs Lallier et nous continuons tout droit jusqu'au Sacré Cœur.

Troisième Personne : Du Sacré Cœur, nous revenons à la Tour Eiffel à 14h00 qui se trouve dans le septième arrondissement. Nous prenons le métro jusqu'à l'avenue des Champs-Élysées. Ensuite, nous tournons à gauche avenue Montaigne. Après, nous traversons le pont de l'Alma et nous tournons à droite quai Branly. Finalement, nous prenons le quai Branly jusqu'à la Tour Eiffel !



## C.4

Rubrique pour l'évaluation\*  
Paris et ses monuments  
Présentation Orale

	Excellent	Acceptable	Needs Work	Comments
Pronunciation	Clear and understandable. Excellent flow. Very loud. No English!	Mostly understandable, errors don't affect comprehensibility. Need to speak louder.	English is used, hard to understand, too many errors. I can't hear you.	
	5	4 3	2 1 0	
Props, Creativity, Presentation	Presentation is done without notes and fluidly, lots of eye contact. Multiple props are used, acting is great.	Students use cheat sheets and speak in a memorized way, some eye contact. Less than 3 props, little acting.	Students read the entire time and don't look at the audience. No props, no acting.	
	5	4 3	2 1 0	
Verbs	Students correctly conjugate verbs such as aller, arriver, être, faire and avoir in the present tense.	Some verbs are conjugated incorrectly and some are in the infinitive.	All verbs are in the infinitive. None are conjugated correctly.	
	5	4 3	2 1 0	
Subject matter	Students make apparent the transportation, directions, time, location and description of monument.	Many aspects are clear, yet some required facts such as transportation, directions, time, location and description of monument are missing from the information given.	The situation is vague. The spectator doesn't understand where the students began or ended. No specifics are given.	
	5	4 3	2 1 0	
Names in group:	1. 2.	3. 4.	Group Grade:	/20

\*La rubrique est en anglais parce qu'elle va être distribuée aux élèves pour qu'ils puissent préparer un sketch qui montre tous les aspects demandés.

## C.5

Rubrique pour l'évaluation\*  
PowerPoint : Un voyage à Paris

	Excellent	Acceptable	Needs Work	Comments
Images	2 appropriate images per slide.	Less than 2 appropriate images..	Inappropriate images.	
	5	4 3	2 1 0	
Information	Accurate and important.	Unneeded information.	Copied from internet.	
	5	4 3	2 1 0	
Documentation & Extras	Correct title and website documentation, sound, word art, dynamics.	Title and site are somewhat incorrect, some dynamics.	Title and citation are absent, no dynamics.	
	5	4 3	2 1 0	
Grammar	Verbs and articles agree.	Verbs and articles don't agree.	Verbs are in the infinitive and no articles.	
	5	4 3	2 1 0	
Comments			Grade:	/20

\*La rubrique est en anglais parce qu'elle va être distribuée aux élèves pour qu'ils puissent préparer un sketch qui montre tous les aspects demandés.

## C.6

**Rubrique pour l'évaluation du projet final**  
(sur vidéo, comme sketch, en chanson)

**Partie A : le scénario écrit (10 points)**

Les verbes, le vocabulaire, la grammaire (5 pt)

La créativité, la structure (5 pt)

10

**Partie B : la présentation (sur vidéo, comme sketch, en chanson)**

(10 points) la qualité, les supports, le décor, les vedettes, la prononciation

10

**Partie C : le travail en groupe (10 points)**

Vous allez noter les membres de votre groupe dans le tableau ci-dessous. Si vous êtes la personne n° 1, donnez un score pour toutes les personnes de la colonne n° 1.

10=excellent, 9=très bien, 8=bien, 7=beaucoup, 6=suffisant, 5=un peu, 4=pas beaucoup, 3=pas assez, 2=peu, 1=rien

Noms :

n° 1 \_\_\_\_\_

n° 2 \_\_\_\_\_

n° 3 \_\_\_\_\_

n° 4 \_\_\_\_\_

n° 5 \_\_\_\_\_

n° 1    n° 2    n° 3    n° 4    n° 5    Score / 5
